

Neposredna stvarnost kao izvor ekoloških iskustva i spoznaja djece o okolišu

Mirović, Kristina

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education in Rijeka / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:523742>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-27**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Kristina Mirović

Neposredna stvarnost kao izvor ekoloških iskustva i spoznaja djece o okolišu

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Neposredna stvarnost kao izvor ekoloških iskustva i spoznaja djece o okolišu

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Pedagogija održivog razvoja

Mentor: doc.dr.sc. Dunja Anđić

Student: Kristina Mirović

Matični broj: 0299009215

U Rijeci,

prosinac, 2017.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem te svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Potpis studentice:

ZAHVALA

Zahvaljujem mentorici doc.dr.sc. Dunji Anđić na suradnji, strpljenju, savjetima te pruženoj pomoći tijekom pisanja rada.

Veliko hvala mojim roditeljima i sestrama koji su mi omogućili školovanje te mi bili podrška tijekom cijeloga studija.

Zahvaljujem svim odgajateljima i ustanovama koje su mi omogućile postupak provođenja istraživanja

SAŽETAK

Kontakt djece s prostorom i prirodom u kojoj odrastaju prepostavka su zdravog rasta i razvoja, kao i preduvjet razvoja senzibilnosti djece prema okolišu i održivom razvoju. Radom se želi odgovoriti na pitanja u kojoj mjeri i na koji način su djeca u doticaju s neposrednom stvarnošću kao izvorom iskustva i spoznaja o okolišu. Provedeno je istraživanje prakse rada odgajatelja u poticanju i provođenju neposrednih iskustava kao izvora ekoloških iskustava i spoznaja djece o okolišu (direktni kontakt s prirodom, izleti, obiteljski izlasci, vrtićki izlasci, aktivnosti na otvorenim prostorima). Istraživanje je provedeno u Dječjem vrtiću „Cvrčak“ u Virovitici te u CPO-u „Potok“ u Rijeci. Rezultati istraživanja ukazuju na procjenu odgajatelja da djeca u osrednjoj mjeri provode vrijeme u neposrednom kontaktu s prirodom. Oblik rada koji se najčešće koristi je slobodna aktivnost na vanjskim prostorima ustanova, dok su odgajatelji procijenili kako je oprema na vanjskom prostoru vrtića dostatno učinkovita.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, neposredna stvarnost, odgajatelji, otvoreni prostori, odgojno-obrazovne ustanove

SUMMARY

Children's contacts with space and nature in which they grow, present assumptions' for healthy growth and development, as well as children's sensibility for environment and sustainable development. The sole purpose of this work is to answer the questions to what extent and in what manner are children in contact with immediate reality as a source of experiences and cognitions about the environment. A research has been carried out based on the practice of educators in encouraging and conducting immediate experiences as a source of environmental experiences and awareness of children about the environment (direct contact with nature, excursions, family outings, kindergarten outings, outdoor activities). The research has been carried out in Kindergarten "Cvrčak" in the city of Virovitica, and CPO "Potok" in Rijeka. The results of the research point out on the assessment of kindergarten educators that the children spend their time in nature to a mediocre extent. The most commonly used form of exercise is the one involving free activities on outdoor premises, while the educators estimated the effectiveness of outdoor equipment as effective.

Key words: education for sustainable development, immediate reality, kindergarten educators, open spaces, educational institutions

SADRŽAJ:

I. TEORIJSKI DIO.....	1
1. UVOD.....	2
2. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA OKOLIŠ I ODRŽIVI RAZVOJ	3
2.1. TEORIJSKA POLAZIŠTA I RAZVOJ KONCEPTA ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA OKOLIŠ I ODRŽIVI RAZVOJ	3
2.2. KONCEPTI ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA OKOLIŠ I ODRŽIVI RAZVOJ.....	5
2.3. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA OKOLIŠ I ODRŽIVI RAZVOJ U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PRAKSI PREDŠKOLSKIH USTANOVA	6
3. NEPOSREDNA STVARNOST KAO IZVOR DJETETOVIH ISKUSTVA I SPOZNAJA O PRIRODI/OKOLIŠU.....	11
4. OPREMLJENOST VANJSKOG PROSTORA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.....	18
II. EMPIRIJSKI DIO.....	25
5. METODOLOGIJA	26
5.1. CILJ, SVRHA I ZADATCI ISTRAŽIVANJA	26
5.2. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	27
5.3. UZORAK.....	27
5.4. MJERNI INSTRUMENT	30
5.5. POSTUPCI PROVOĐENJA ISTRAŽIVANJA I OBRADA PODATAKA	32
6. REZULTATI.....	33
6.1. REZULTATI ISTRAŽIVANJA- PROCJENE ODGAJATELJA O KOLIČINI DIREKTOG KONTAKTA DJECE S PRIRODOM/OKOLIŠEM	33
6.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA-PROCJENE ODGAJATELJA O OBLICIMA RADA POMOĆU KOJIH POTIČU DIREKTAN KONTAKT I REALIZIRAJU NEPOSREDNA ISKUSTVA DJECE S PRIRODOM/OKOLIŠEM UNUTAR ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.	34
6.3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA-PROCJENE ODGAJATELJA O OBLICIMA RADA POMOĆU KOJIH POTIČU DIREKTAN KONTAKT I REALIZIRAJU NEPOSREDNA ISKUSTVA DJECE S PRIRODOM/OKOLIŠEM IZVAN ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.....	36

6.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA- PROCJENE ODGAJATELJA O OPREMI KOJA SE NALAZI NA VANJSKIM PROSTORIMA ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA.....	38
6.5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA-PROCJENE ODGAJATELJA O UČINKOVITOSTI OPREME NAMIJENJENE ZA POTICANJE DIREKTNIH KONTAKATA I REALIZACIJU NEPOSREDNIH ISKUSTVA DJECE U PRIRODI/OKOLIŠU	41
7. ZAKLJUČAK	43
8. POPIS LITERATURE	46
9. PRILOZI.....	49
9.1. PRIMJER ANKETNOG UPITNIKA	49

I. TEORIJSKI DIO

1. UVOD

Cilj odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj je izgraditi pozitivan stav te vrijednosti koje se odnose na potrebu očuvanja kvalitete okoliša i razumno korištenje prirodnih resursa koji promiču poštovanje života, suosjećanje i uvažavanje potreba drugih, uvažavanje potreba budućih generacija i drugih živih bića (Uzelac, Lepičnik Vodopivec, Anđić, 2014). Kako bi se taj cilj postigao potrebno je osigurati djeci što više kvalitetnog kontakta s prirodom (Starčević, 1999; Lepičnik Vodopivec, 2007; Uzelac, 2014; Louv, 2015).

Važnu ulogu pri stjecanju pozitivnih stavova i vrijednosti prema okolišu ima opremljenost vanjskog prostora ustanove te njena učinkovitost. Prilikom projektiranja uređenja unutarnjih i vanjskih prostora određene odgojno-obrazovne ustanove, pored pedagoške vizije, trebala bi se uzeti u obzir dječja dob te stupanj njihova razvoja, kako bi se omogućili kvalitetni prostorni uvjeti, bilo vanjski ili unutarnji, za učenje i dječji razvoj (Van Liempd, 2006, prema Valjan Vukić, 2012).

U teorijskom dijelu rada pisujemo stavove i razmišljanja o ulozi neposrednog kontakta djeteta s prirodom i okolišem te njihovih utjecaja na djetetovo stjecanje iskustava i novih spoznaja o okolišu. U radu su prikazani neki od oblika rada u kojem su djeca u direktnom kontaktu s prirodom. Također, u radu se opisuje značaj dizajna, odnosno opremljenosti vanjskog prostora ustanove te njegova učinkovitost i utjecaj na cjeloukupni dječji razvoj.

Cilj istraživanja bio je ispitati praksu odgajatelja, odnosno koliko su često i na koje načine djeca u direktnom kontaktu s prirodom kao izvorom ekoloških iskustava i spoznaja o okolišu te kako odgajatelji procjenjuju učinkovitost vanjskog prostora ustanove u kojoj provode svoju odgojno-obrazovnu praksu. U empirijskom djelu rada prikazani su rezultati anketnog istraživanja provedenog među odgajateljicama u Dječjem vrtiću „Potok“ u Rijeci i u Dječjem vrtiću „Cvrčak“ u Virovitici. Na osnovi rezultata istraživanja predlažemo smjernice kojima bi se mogla unaprijediti praksa odgajatelja te na koje načine bi se mogla potaknuti češća i značajnija iskustva i neposredan kontakt djece s okolišem i prirodom.

2. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA OKOLIŠ I ODRŽIVI RAZVOJ

2.1. Teorijska polazišta i razvoj koncepta odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj

Pojam „održivi razvoj,, počeo se koristiti u literaturi krajem 20. Stoljeća. 1987. godine Svjetska komisija za okoliš i razvoj je objavila izvješće *Our Common Future* (Naša zajednička budućnost) ili *Brundtland Report*, kojim je taj pojam po prvi puta definiran. Izvješćem je održivi razvoj definiran kao "razvoj, koji omogućuje zadovoljavanje potreba u sadašnjosti bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da i one zadovoljavaju svoje potrebe." (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2011:14)¹. U povijesti razvoja koncepta održivog razvoja, a posebice koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, jedan od najznačajnijih dokumenata jest *Agenda 21*. Dokument *Agenda 21* donesen je 1992. godine na Konferenciji za okoliš i razvoj Ujedinjenih naroda u Rio de Janeiru i njome se određuje uloga odgoja i obrazovanja u promicanju koncepta održivog razvoja (AZOO, 2011). U poglavlju 36., *Agende 21*, odgoj i obrazovanje se ističu kao ključni faktori u promoviranju održivog razvoja te kao sredstvo za unapređenje potencijala svih ljudi, kako odraslih, tako i djece te u promicanju pitanja okoliša i egzistencije (Glavač, 2001, prema Jambrović, 2010). *Agenda 21* obuhvaća i velik broj ekoloških i razvojnih problema te postavlja mnogobrojna pitanja o okolišu i razvoju. Namjera *Agende 21* bila je definirati strategiju za provedbu održivog razvoja u cijelom svijetu (Jambrović, 2010). Osnovna značajka *Agende 21* je da se ne ograničava na tradicionalnu agendu očuvanja okoliša, već veliku pozornost posvećuje političkim, ekonomskim i financijskim aspektima održivog razvoja (Jambrović, 2010).

Kako bi se dodatno istaknula važnost održivog razvoja, Ujedinjeni narodi² su razdoblje od 2005. do 2014. godine proglasili „Desetljećem obrazovanja za održivi razvoj“. Cilj UN-ova desetljeća bio je osposobiti ljude za prepoznavanje postojećih problema održivosti na regionalnoj i globalnoj razini, za procjenu tih problema te za aktivno sudjelovanje u procesima razvoja i oblikovanja sadašnjosti i budućnosti (Garašić, 2011). 2000. godine članovi Ujedinjenih naroda osnivaju Milenijsku

¹ U daljnjem tekstu koristit će se kratica AZOO.

² U daljnjem tekstu koristit će se kratica UN.

deklaraciju. Milenijska deklaracija je „politički dokument koji je utvrdio ciljeve u pojedinim područjima od interesa za sve članice, kao i međunarodnu zajednicu u cjelini te aktivnosti koje trebaju doprinijeti njenom ostvarenju“ (Održivi razvoj zajednice, 2015:2)³. Uspostavom Milenijske deklaracije, članice Ujedinjenih naroda obvezuju se na zadatak da će do 2015. godine učiniti maksimum u ispunjavanju osam ključnih razvojnih ciljeva u zadanim rokovima. Razvojni ciljevi do 2015. godine podrazumijevali su: „iskorijeniti ekstremno siromaštvo i glad, postići univerzalno osnovno obrazovanje, promovirati ravnopravnost spolova i osnažiti žene, smanjiti stopu smrtnosti djece, poboljšati zdravlje majki, boriti se protiv HIV/AIDS-a, malarije i drugih bolesti, osigurati održivost okoliša, razviti globalno partnerstva za razvoj“⁴. Nakon završetka UN-ova „Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj“, članice Ujedinjenih naroda zaključile su kako se ciljevi Milenijske deklaracije nisu podjednako razvijali u svijetu te da nisu ispunjena sva očekivanja Milenijske deklaracije (ODRAZ, 2015). Potaknuti neuspjehom Milenijske deklaracije, članice ujedinjenih naroda osnivanju novi koncept održivosti pod nazivom *Promijeniti svijet: Program za održivi razvoj 2030* (ODRAZ; 2015). Tim programom uspostavljeno je 17 novih globalnih ciljeva za održivi razvoj. Za potrebe ovog rada posebno ističemo četvrti cilj koji glasi: „Cilj 4. Osigurati uključivo i kvalitetno obrazovanje te promovirati mogućnosti cjeloživotnog učenja“ (ODRAZ, 2015:7). Drugim riječima, „želi se osigurati da svi učenici steknu znanja i vještine potrebne za unaprjeđenje održivog razvoja, putem edukacije za održivi razvoj i održive stilove života, ljudska prava, rodnu ravnopravnost, kao i za promoviranje kulture mira i nenasilja, pripadnosti globalnoj zajednici, poštivanja kulturne raznolikosti i doprinosa kulture održivom razvoju.“ (ODRAZ, 2015:7). Također, u Programu 2030. se navodi kako je za uspješno izvršenje ovog cilja potrebno „izgraditi i poboljšati obrazovne objekte prilagođene djeci“ (ODRAZ, 2015:7). Program 2030., kao i prethodna Milenijska deklaracija iz 2000. godine, ukazuju na važnost implementacije održivog razvoja u odgoj i obrazovanje, bilo predškolskih ili visokoškolskih ustanova.

³U daljnjem tekstu koristimo kraticu ODRAZ

⁴<http://www.hr.undp.org/content/croatia/hr/home/mdgoverview/>, prema ODRAZ, 2015:2.

2.2. Koncepti odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj

Analiza povijesnih razvoja obaju koncepata ukazuje na sljedeće. Koncept odgoja i obrazovanja za okoliš nije prihvaćen kao interdisciplinarni koncept, već je rasprostranjen u pojedinim aktivnostima u kojima se okoliš koristi kao sredstvo za podučavanje (Tilbury,1993, prema Tilbury, 1995).

Odgoj i obrazovanje za okoliš se može odrediti kao „neodvojivi dio suvremene ekološko-pedagoške teorije o međupovezanosti i zavisnosti svih elemenata u sustavu, a koje prepoznajemo u među utjecajima sustava koji čine konceptijski okvir održivog razvoja“ (Anđić, 2007:11). Tilbury (1995) smatra kako su stavovi čovječanstva o budućnosti prirode/okoliša utjecali na redefiniranje koncepta odgoja i obrazovanja za okoliš. Rezultat redefiniranja koncepta odgoja i obrazovanja za okoliš odnosio se na isticanje važnosti obrazovnog sustava (Tilbury, 1995). Odgoj i obrazovanje za okoliš nastao je kao rezultat rješavanja i prevencije problema koji su prouzročeni utjecajem ljudske aktivnosti na biofizičke sisteme (Tilbury, 1995).

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj se definira kao „proces kritičke analize međupovezanih ekoloških, društvenih i edukacijskih stvarnosti u smislu njihove transformacije“ (Sheridan, 1998, prema Anđić, 2007:11). Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, prema Vodopivec Lepičnik (2007), je proces percepcije, doživljavanja, upoznavanja i vrednovanja okoline, međusobnih interakcija i ovisnosti, uključujući čovjeka i njegove zahvate u okolini.

Kada je riječ o među odnosu obaju koncepata, onda možemo zaključiti kako se odgoj i obrazovanje za održivi razvoj „može temeljiti na odgoju i obrazovanju za okoliš kao tranzicijskom obliku koji traži „podizanje“ na razinu odgoja i obrazovanja za održiv razvoj“ (Anđić, 2013:3). Riječ je o razvojnim konceptima, koji se pojavljuju na različitim razinama sustava. Slični su, ali posjeduju i razlike (Anđić, 2007). Prema Haga deklaraciji (2000, prema Anđić, 2007:12) odgoj i obrazovanje za održivi razvoj „trebao bi se temeljiti na integracijskom pristupu ekonomskog, ekološkog i društvenog razvoja i obuhvaćati širok raspon s time povezanih pitanja poput demokracije, jednakosti spolova i ljudskih prava.“.

Odgoj i obrazovanje za okoliš bavi se ekološkim problemima, dok se odgoj i obrazovanje za održivi razvoj bavi integriranim načinima očuvanja/ zaštite okoliša,

djelotvornim korištenjem prirodnih dobara, održavanjem ekosistema, dobro funkcionalnim društvom i dobrom ekonomijom (Sellin, 2003, prema Anđić, 2007). Nasuprot odgoju i obrazovanju za održivi razvoj gdje problemi zavise od konflikata između različitih ljudskih ciljeva (ekoloških, ekonomskih, društvenih te kulturnih), ekološki problemi kod odgoja i obrazovanja za okoliš, ovise o ljudskim aktivnostima i njihovom utjecaju na okoliš (Sellin, 2003, prema Anđić, 2007). Također, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj integriran je u sva poučavanja i učenja te u svakodnevni život zajednice, dok se odgoj i obrazovanje za okoliš ističe u određenim aktivnostima (Sellin, 2003, prema Anđić, 2007).

Cilj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj nije skup svih znanja o okolišu, već je razumijevanje prirodnih procesa i njihove uzajamne ovisnosti te izgradnja stavova i pozitivnog odnosa prema okolišu u praksi, akciji te u življenju (Petrović Sočo, 2000). Samuelsson i Kaga (2013, prema Anđić, 2013) smatraju kako je „odgoj i obrazovanje za održivi razvoj univerzalni odgojno-obrazovni globalni zahtjev, usmjeren na razvijanje kompetencija učiti znati; učiti živjeti zajedno; učiti djelovati i učiti biti.“(Anđić, 2013:3).

2.3. Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskih ustanova

U Zakonu o zaštiti okoliša (Hrvatski sabor, 2007, prema Jambrović, 2011:5) u odjeljku odgoj i obrazovanje za zaštitu okoliša i održivi razvoj ističe: „Država osigurava provedbu odgoja i obrazovanja za zaštitu okoliša i održivi razvitak u odgojno-obrazovnom sustavu te potiče razvoj sustava zaštite okoliša i unapređenje zaštite okoliša. S ciljem zajedničke provedbe odgoja za održivi razvitak Ministarstvo u suradnji s ministarstvom nadležnim za prosvjetu utvrđuje smjernice obrazovnog programa u skladu sa Strategijom održivog razvitka Republike Hrvatske“. Smjernice u skladu sa Strategijom održivog razvitka Republike Hrvatske (2009, prema Jambrović, 2011), koje je odredilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, odgajatelji mogu pronaći u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sastoji se polazišta, vrijednosti, načela i ciljeva koji „predstavljaju okosnicu oblikovanja odgojno-

obrazovnoga procesa i kurikuluma svakog vrtića, kao i sustava ranog i predškolskog odgoja u cjelini“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:5)⁵. Odgojno-obrazovne vrijednosti kojima NKRPOO (2014) daje pozornost u obrazovanju za održivi razvoju: znanje, humanizam i tolerancija, identitet, odgovornost, autonomija te kreativnost. Svaka odgojno-obrazovna ustanova primorana je utjecati na odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, oblikom rada koji god žele. Prema NKRPOO (2014:5-6): „Svaki vrtić treba tražiti vlastiti put razvoja prema svojim specifičnim uvjetima, kadrovskim i prostornim mogućnostima te socijalnom kontekstu u kojem djeluje. Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića treba shvatiti kao kontinuirani proces. Vrtić se transformira u organizaciju koja neprestano samu sebe organizira i osmišljava pa unapređenje odgojno-obrazovne prakse i razvoj kurikuluma u njemu postaje proces stalne evolucije.“.

Lepičnik Vodopivec (2007) ističe kako ustanove ranog i predškolskog odgoja moraju aktivno uključiti dijete u njegov budući razvoj. U tom smislu potrebno je: „razumijevanje interakcija i ovisnosti među ljudima, ovisnosti čovjeka i okoliša u kojem čovjek živi te napredovanja i kritičkog vrednovanja posljedica tog razvoja“ (Vodopivec Lepičnik, 2007:136). Stav kako je ustanova za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj usmjerena na djecu imaju autorice Lojen, Božić i Gunc (2008). Autorice navode kako je „zadaca odgojno-obrazovne institucije usmjerena na osnivanje programa koji obuhvaća sve sudionike procesa, koji proizlazi iz interesa djece, aktualnih potreba i situacijskih poticaja na razini vrtića“ (Lojen i sur., 2008:32). Stojković i Katovčić (2008) smatraju da je uloga odgojno-obrazovnih institucija implementacija odgoja i obrazovanja za okoliš u sva područja odgojno-obrazovnog rada, svakodnevni život djece i svih djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova. Implementacija odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj postiže se definiranjem koncepcija, ciljeva i zadaća te obrazovanjem/osposobljavanjem djelatnika (Stojković, Katovčić, 2008). Slično razmišlja i Slunjski (2008:231) koja ističe da odgojno-obrazovne institucije imaju cilj „osposobljavanja djece za snalaženje s kompleksnim i dinamičnim fenomenima prirodne i društvene realnosti čovjeka novog doba.“ Kako bi odgojno-

⁵U daljnjem tekstu koristimo kraticu NKRPOO

obrazovne ustanove ostvarile svoj cilj, potrebno je kontinuirano mijenjanje i usavršavanje institucija i djelatnika (Slunjski, 2008).

Ciljevi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj se ne mogu realizirati od jednom, već se do njihove realizacije dolazi postupno, holističkim pristupom i uz primjenu onih metoda koje naglašavaju aktivnost djeteta. Ciljevi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj ne odnose se isključivo na emocionalnu razinu, već sadrže i elemente socijalnih stavova pa ih iz toga razloga nazivaju socijalno-emocionalnim ciljevima (VodopivecLepičnik, 2007).

Kroz projekt „Održivi planet“ Davis, Rowntree, Gibson, Pratt iEglington (2005, prema Davis, 2008) utvrdili su kako postići odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u njihovoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Davis i sur.(2005, prema Davis, 2008) smatraju kako su uzastopni mini projekti temelji za učinkovit odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u odgojno-obrazovnim ustanovama te da je osoblje centar odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Osoblje odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje vrijednosti pristupa te nastavlja poticati iste vrijednosti pomoću mini projekata, u stvaranju zajednice koja promiče odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (Davis, 2008). Prije osnivanja projekta „Održivi planet“, odgajatelji su s djecom provodili aktivnosti koje su bile povezane s odgajateljevim interesima za okoliš poput vrtlarstva, očuvanja divljih životinja i recikliranja (Davis, 2008). S vremenom su ovi mini projekti postali svakodnevna praksa odgojno-obrazovne ustanove te su djeca postala glavni inicijatori novih projekata (Davis, 2008). Jedan od projekata nastao dječjom inicijativom, bio je vezan uz istraživanje sastava vode i njene uloge u čovjekovom životu (Davis, 2008). Ostali rezultati projekta održivog planeta, u kojem su sudjelovali roditelji i lokalna zajednica, bili su poboljšanje dječjih igrališta i "eko-prijateljstva" vanjskog okruženja (Davis, 2008). Promjene su potaknule dječju (i odraslu) znatiželju o prirodnom okolišu, poboljšanje učenja o prirodnim procesima i doprinijele su razvoju osjetljivosti za okoliš i društvene odgovornosti što su važne osobine za održivi razvoj (Davis, 2008). Davis i sur. (2005, prema Davis, 2008) smatraju kako su mini projekti razvili "etiku održivosti", gdje se razmišljanja i djelovanja o održivom razvoju prožimaju duboko u središte kulture ustanove. Također, etika održivosti podupire stajalište da vrlo mala djeca mogu

kritički odgovoriti na pitanja o zaštiti okoliša te da mogu biti proaktivni sudionici u odlučivanju o načinima obrazovanja kao inicijatori, provokatori, istraživači i ekološki aktivisti (Davis i sur., 2005, prema Davis, 2008).

Sličan primjer imamo i u istraživanju koje je proveo tim švedskih odgajatelja i stručnih suradnika Engdahl i Ärlemalm Hagsér (2008), koji rade na odgoju i obrazovanju za održivi razvoj u predškolskim ustanovama, a koji su izgradili svoju pedagogiju na temelju dječjih ideja, interesa i misli. Prema autorima ovog koncepta, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u švedskim predškolskim ustanovama može se tumačiti kao ekološki, društveni i ekonomski održivi razvoj. Ekološki održivi razvoj znači biti u prirodi, razviti osjećaj za prirodu i usredotočiti se na prirodu i okoliš kao objekte za učenje, rješavanje problema i izazove u igri i učenju (Engdahl, Ärlemalm Hagsér, 2008). Društveni održivi razvoj odnosi se na upoznavanje različitih uvjeta za djecu u Švedskoj i širom svijeta, na upoznavanje s tradicionalnim rodnim ulogama i rodnim obrascima u predškolskim ustanovama (Engdahl, Ärlemalm Hagsér, 2008). Ekonomski održivi razvoj osigurava da se učenje i razvoj svakog djeteta aktivno podupiru te da se djeci omogući preuzimanje odgovornosti poput odraslog građana te da donosi najprikladnije odluke, sada i u budućnosti (Engdahl, Ärlemalm Hagsér, 2008).

Konstantnim povećavanjem razina znanja i razumijevanja te razvoja novih vještina, javlja se potreba za promjenama na svim razinama odgojno-obrazovnih procesa (Ledić, Ćulum, Pavić Rogošić, 2008). Mnogi autori (Vujičić, 2000; Lepičnik Vodopivec, 2007; Slunjski, 2008; Anđić, 2013), poput autorice Uzelac (1996), smatraju da je, osim važnosti uloga odgojno-obrazovnih institucija, potrebno naglasiti i važnost educiranja odgajatelja za implementiranje odgoja i obrazovanja za okoliš u odgojno-obrazovne ustanove. Određen broj odgajatelja je za vrijeme svog studija upućen u osnove problematike odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (Lepičnik Vodopivec, 2007). Također, odgajatelji bi trebali putem obrazovanja steći kompetencije u odabiru aktivnosti i djelatnosti kojima mogu doprinijeti razvoju djetetovih iskustava i spoznaja o prirodi/okolišu. Nakon završetka studija, educiranje odgajatelja postiže se redovitim praćenjem literatura ili aktivnim uključivanjem u stručna usavršavanja i obrazovanja (Lepičnik Vodopivec, 2007).

Odgojno-obrazovne institucije, zajedno s njihovim djelatnicima, mogu značajno doprinijeti odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, postavljanjem ciljeva i zadataka te odabirom sadržaja i iskustava učenja za djecu (Klapan, Vrcelj, Kušić, 2008). U konačnici, može se zaključiti kako ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje trebaju poticati/omogućiti djelatnicima kontinuirano usavršavanje i unapređivanje prakse. Također, uloga ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je postizanje prakse koja djeci omogućuje aktivno istraživanje prirodnih pojava te uključivanje u socijalno okruženje koje se svakim danom mijenja.

3. NEPOSREDNA STVARNOST KAO IZVOR DJETETOVIH ISKUSTVA I SPOZNAJA O PRIRODI/OKOLIŠU

Prema Uzelac (1999), iskustva djece u okolišu možemo podijeliti s obzirom na tip kontakta s okolišem. Autorica iznosi dvije vrste iskustva odnosno kontakata, a to su neposredna i posredna iskustva s okolišem. U ovom radu usredotočit ćemo se na ispitivanje tipa neposrednih, direktnih ili izravnih iskustava djece s okolišem. Neposredna iskustva nastaju izravnim odnosno direktnim kontaktom s okolišem, pri čemu ne postoji posrednik između djeteta i okoliša (Prikaz 1.).

Prikaz 1. Direktan, izravan kontakt djeteta s okolišem



Dijete spoznaje okoliš izravno, direktnim kontaktom i razvija neposredno iskustvo okoliša i prirode. Postoje različiti oblici kontakata u roditeljskom domu ili u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima djeca mogu ostvariti neposredno iskustvo s okolišem.

Prema Uzelac i Starčević (1999:50-51) u roditeljskom domu oblici direktnih kontakata kao izvora neposrednih iskustava mogu biti:

- „obiteljski izleti,
- ljetovanja,
- zimovanja,
- šetnje parkom,
- odlasci na kampiranje, itd.“

Neposredna iskustva i oblici direktnih kontakata djece s okolišem koje mogu osigurati predškolska ustanova i praksa jesu:

- izleti,
- slobodne aktivnosti u dvorištu vrtića,
- odlazak u šumu,
- šetnje ulicom ili trgom,
- odlazak u obližnji park,
- uređivanje dvorišta i slično.

Uz sve navedeno, mi dodajemo i veliki značaj igre u raznim oblicima njezine pojavnosti (strukturirana, slobodna i dr.).

Kao što je vidljivo iz ovih podjela, postoje brojni izazovi i mogućnosti planiranja i organiziranja kontakata u stvaranju neposrednih iskustava djece s prirodom i okolišem. U našem radu smo se vodili stavom kako je zadaća odgajatelja odgovoriti na izazove i pokušati ostvariti mogućnosti.

U tom kontekstu Scholz (1996, prema Uzelac, Starčević, 1999:91) navodi kako je potrebno „poticati sve načine percipiranja pri susretu s prirodom te im dopustiti sve moguće načine izražavanja o svojim iskustvima.“ Autor tim stavom ukazuje kako je potrebno pravilno regulirati neposredna i posredna iskustva te djeci omogućiti različite načine naknadnog izražavanja kako bi osvijestili svoja iskustva, donijeli određene zaključke i formirali stavove. Prema Petrović Sočo (2000), s obzirom na svoje razvojne sposobnosti i potrebe, djeca izgrađuju znanja izravnim iskustvom, odnosno istraživanjem i ispitivanjem okoliša te na sve moguće načine izražavanja onoga što su u tim procesima doživjela i iskusila. Autorica također ističe kako naglasak treba staviti na stjecanje izravnog iskustva, odnosno na „iskustva iz prve ruke“. Također, značajno je samostalno i spontano otkrivanje svijeta koje počinje u prirodnoj znatiželji, a nastavlja se u dječjim akcijama praćenim čuđenjem i završava poznatim AHA doživljajem (Petrović Sočo, 2000). Djeca u procesu odgoja i obrazovanja percepcijom, doživljavanjem, upoznavanjem i vrednovanjem okoline razvijaju osjetljivost za okoliš. Tim procesima usvajaju vještine i formiraju stajališta prema okolini te uče učinkovitost strategija u rješavanju problema, kritičkog primanja informacija i komunikacijskih sposobnosti (Vodopivec Lepičnik, 2007). Prema navedenoj autorici osjetilni podražaji ne utječu samo na kognitivni, već i na emocionalni razvoj. Taj stav ujedno pobija

uvjerenja da emocionalni ciljevi predstavljaju temelj svih drugih ciljeva odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. Dijete predškolske dobi usmjereno je na doživljavanje prirode, pri čemu veliku ulogu ima emocionalna osjetljivost, ali i spoznajni procesi. Osim susreta s prirodom i poticanja doživljaja „početak razumijevanja prirode pretpostavlja i aktivna iskustva te različite odnose s prirodom.“(Uzelac, Starčević, 1999:77). Stoga je vrlo važno osigurati da dijete prihvaća prirodu/okoliš kao izvor interesa, doživljaja, spoznaja, stavova i ponašanja. Da bi dijete doživjelo, spoznalo i vrednovalo okoliš, ono ga mora percipirati svim svojim osjetilima. To uključuje pažljivo estetsko vrednovanje okoliša i svega percipiranog. Dijete mora okoliš sustavno promatrati, imenovati i opisati njegove elemente, uspoređivati i utvrđivati zajedničke i različite karakteristike, uređivati i mjeriti, klasificirati prema utvrđenim zajedničkim i različitim karakteristikama, istraživati te predviđati i kritički vrednovati postignute rezultate i njihovu uporabu (Vodopivec Lepičnik, 2007). Drugim riječima, ono mora biti u kontaktu s prirodom, kako bi razvilo osjetljivost za okoliš koja započinje prilikom aktivnosti percipiranja okoliša i problema do kojih se dolazi (Uzelac, Starčević, 1999).

Ekološku osjetljivost nemoguće je postići ako dijete nema određenu količinu iskustva s prirodom (Vodopivec Lepičnik, 2007). Iskustvo s prirodom može se promatrati kao dio razvojnog procesa djeteta u kojem uči razlikovati sebe i ostale, odnosno naglasak se stavlja na djetetovo razmišljanje te na osjećaje koje razvija tijekom „doživljavanja,, iskustva (Petrović Sočo, 2000). Autorica Vodopivec Lepičnik (2007) smatra kako su temeljni čimbenici koji određuju kvalitetu i brzinu razvoja osjetljivosti za okoliš:

- „prikladna socijalna i emocionalna klima,
- socijalni, ekonomski, kulturni i obrazovni status roditelja,
- odgojno-obrazovni poticaji odgajatelja i roditelja,
- načini motiviranja djece na željeno ponašanje
- te vertikalna i horizontalna kontinuiranost između navedenih činitelja.“
(Vodopivec Lepičnik, 2007:160).

Iz stava autorice jasno je da ona smatra kako je dijete pod velikim utjecajem društvene okoline te da o toj okolini ovisi hoće li dijete razviti pozitivne stavove i vrijednosti o okolišu i hoće li se ti stavovi kroz daljnje odrastanje i školovanje dodatno poticati. Ostvarivanje ekološke osjetljivosti djeteta stoga mora biti poticano od okoline inavedenih čimbenika. To je moguće postići putem kompleksnih eko zadataka, eko sadržaja, eko aktivnosti i eko komunikacije, kako u vrtiću tako i u obiteljskom domu. Tako je moguće utjecati na djetetov pokretni, osjećajni, spoznajni i moralni razvoj (Uzelac, 1993).

U početnoj fazi razvoja osjetljivosti djece za okoliš, iznimno je važno motivirati dijete. Lepičnek Vodopivec (2007) tvrdi kako djeca moraju doći u neposredan kontakt s prirodom, a kako bi se to realiziralo potrebno je promišljeno i planirano svakodnevno neposredno doživljavanje okoliša. Doživljavanje okoliša je djelatnost koja će djetetu pomoći u procesu oblikovanja pozitivnog odnosa prema okolišu, u razvijanju stajališta i sagledavanja vrednota življenja s okolišem, voljeti ga i poštovati (Vodopivec Lepičnik, 2007). Razvoj osjetljivosti za održivi razvoj sustavno započinje polaskom djeteta u vrtić i školu pri čemu obuhvaća:

- „specifične sadržaje, postupke, sredstva
- povezivanje s međusobnim odnosima u vrtiću/školi, klimom odnosa u vrtiću/školi, stilom života i rada
- spontanost razvoja osjetljivosti za održivi razvoj
- stalno korištenje situacija koje spontano izazivaju doživljavanje i izražavanje djeteta o održivom razvoju
- stvaranje povoljnih situacija koje spontano izazivaju doživljavanje i izražavanje djeteta o problemima održivog razvoja
- međusobnu suradnju više činitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj.“ (Uzelac, 2008, prema Uzelac, Lepičnik Vodopivec i Anđić, 2014:29).

Kako bi dijete razvilo osjetljivost za okoliš i/ili bilo ekološki osviješteno, potrebno je mnogo vremena. Razvoj osjetljivosti ne ovisi samo o ekološkim aktivnostima i igrama u prirodi koje se provode u vrtićima, već se naglasak stavlja na cijeli sustav odgoja i obrazovanja. Autorice Uzelac, Lepičnik Vodopivec i Anđić (2014) tvrde kako je potrebno mijenjati korijenje ako nešto želimo promijeniti, što znači da se od „malih nogu,“ nešto treba poduzeti. U našem slučaju to su ciljevi odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj u predškolskom, osnovnoškolskom, srednjoškolskom sustavu pa čak i u sustavima sveučilišta. Takvog stava, gdje se naglasak stavlja na važnost cijelog sustava odgojno-obrazovne ustanove, su i Schepers i van Liempd (2010). Autorice polaze od činjenica kako su se ljudi počeli sve više udaljavati od prirode, što ujedno ostavlja značajne posljedice na odgoj i obrazovanje sadašnjih, ali i budućih generacija te da djecu učimo različitim prioritetima koje mi smatramo važnima za njihov budući život (Schepers, van Liempd, 2010). Rješenje pomoću kojeg bi se ljudi prestali otuđivati od okoliša i redefinirali prioritete, ove autorice pronalaze u odgoju i obrazovanju. Schepers i van Liempd (2010) ističu kako bi djeca trebala provoditi svoje slobodno vrijeme i vrijeme tijekom boravka u odgojno-obrazovnoj ustanovi što više na otvorenim prostorima, bilo kroz igru, rekreaciju ili istraživanja. Odgoj i obrazovanje je najprikladniji put k razvoju ekološke osjetljivosti. Razlog tome je što se putem odgoja i obrazovanja djeca uzastopno potiču na aktivnost, samostalnost, suradnju i slobodu iznošenja osobnih ekoloških viđenja i uvjerenja, omogućuje im se susret s različitim ekološkim ponašanjima i mišljenjima, razvija ekološka kritičnost i stvaralaštvo (Uzelac, Starčević, 1999).

Igra je najbolji posrednik u odgoju i obrazovanju djece mlađe dobi za stjecanje iskustva s okolišem i ona je „osnova za razumijevanje okoliša i buđenje interesa za ekološke aktivnosti djece.“(Uzelac, Starčević, 1999:10). Riječima Schepers i van Liempd (2010:2): „igra u prirodi djeci daje priliku da razviju vlastito samopouzdanje.“. Slobodnom igrom u vrtiću na otvorenom dvorištu od najranije dobi odgajatelji omogućuju i potiču različite oblike kretanja kroz interakciju s drugom djecom, u stvaranju spontanijih i prirodnih socijalnih formacija potičući ostale razvojne sposobnosti djece i učenje na najprirodniji način (Požgaj, 2015). Spoznaja da je igra osnovno sredstvo prilikom stjecanja različitih iskustva, bilo novih ili proživljavanja starih,

potvrđeno je tijekom prakse mnogih odgajatelja, pa tako i studenata. Također, dobro je znati da igra nije samo jamstvo razvoja djetetove osjetljivosti za okoliš, već da ona obuhvaća djetetov cjeloukupan razvoj. Takvo shvaćanje igre ima i Krog (2010, prema Valjan Vukić, 2012) koji igru, osobito na otvorenim prostorima, objašnjava poput utjecaja na tjelesne aktivnosti prigodne za zdravlje, pravilnim rastom i razvojem, ali i kao važnim čimbenikom za mentalno zdravlje te razvoj samosvijesti i kvalitetnijih socijalnih vještina. Dječjom slobodnom igrom na otvorenom prostoru djeci omogućujemo prilagođavanje njihovim tjelesnim i kognitivnim sposobnostima, odnosno „djeca se rješavaju viška energije, upoznaju vlastito tijelo, nauče što je napor i odmor te kako je dobro odmarati na travi.“ (Schepers, van Liempd, 2010:3).

O važnosti i raznolikosti neposrednog iskustva djece s prirodom, govore mnogi odgajatelji, ali i ostali djelatnici odgoja i obrazovnja. Louv (2015) je analizirao nekoliko istraživanja vezana uz boravak djece na otvorenim prostorima koja su provedena u različitim dijelovima svijeta. Na temelju tih saznanja Louv je došao do dva zaključka. Prvi zaključak odnosi se na odgovor zašto djeca sve manje svog slobodnog vremena provode na otvorenim prostorima. Također govori o problematici nestanka prirodnih površina i resursa u čovjekovom okruženju (Louv, 2015). Autor ističe kako se zanemaruje činjenica da djeca, ali i odrasli, na taj način gube kontakt s prirodom, što dovodi do sve većih psihičkih i tjelesnih poremećaja (Louv, 2015). Drugi zaključak se odnosi na prezaokupljenost roditelja. Louv (2015) navodi kako postoji ozbiljan nedostatak slobodnog vremena i boravka ljudi na otvorenim prostorima te posebice djece koja samostalno provode vrijeme na otvorenom. Česti su razlozi tome strahovi od ozljeda, kriminala i ostalih opasnosti u gradovima (Louv, 2015). Ako dijete nema priliku za česte izlaske u prirodu, promatranje uz igru, odnosno priliku za razvijanje ljubavi prema prirodi, u ovoj životnoj dobi, nedostatak kontakta s prirodom može biti presudan za njegov budući odnos prema prirodi (Sušić, 2000). Uočena tendencija obitelji da slobodno vrijeme uglavnom provode sjedeći pred ekranima ili kupujući u trgovačkim centrima, negativno se odražava na cijelu obitelj pa tako i na dijete. Nedostatak kretanja, osim što negativno utječe na zdravlje svih članova obitelji, onemogućuje djetetu učenje kroz neposredno iskustvo u kontaktu s prirodnim okruženjem (Šikić, Devernay, 2010). Dijete postaje primorano iskustvo stjecati za

vrijeme organiziranih aktivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi, bilo da je riječ o šetnjama, izletima ili proučavanju biljaka i životinja (Hübl, Tursan, Rendulić, 2014).

Kroz pokret djeca usvajaju osjetilne informacije iz okoline i vlastitog tijela te ih u mozgu organiziraju i integriraju kako bi ih kasnije mogli koristiti prilikom oblikovanja percepcija, ponašanja i učenja (Schepers, van Liempd, 2010). Iskustva s kojima se djeca susreću su: upoznavanje s različitim drvećem, životinjama na kopnu, zraku ili vodi, vrstama tla, temperaturom i tlakom, vodama i vremenskim neprilikama, susreću se i s osobama koje se brinu za park i njegove stanovnike (Šikić, Devernay, 2010). Također, djeca sudjeluju u različitim eko-akcijama poput uređenja okoliša ispred kućica u kojima borave, sadnji i održavanju cvjetnjaka, izrađivanju kućica i hranilišta za ptice i životinje (Šikić, Devernay, 2010). Boraveći u prirodi koja na djecu ostavlja velik doživljaj, djeca svoje doživljaje „prenose“, na vrlo kreativne slike, skulpture, mobile od prirodnog i otpadnog materijala (Šikić, Devernay, 2010). S pedagoškog stajališta, poželjno je da djeca na različite načine iznose svoje doživljaje, bilo likovnim uratkom, verbalnim ili scenskim. Takvog je mišljenja i autorica Došen Dobud (2016:77) koja kaže: „Verbalni i literarni sadržaji su neposredno vezani uz doživljaj prirode, a nekada su naknadni i vrlo često dio prerade doživljena iskustava“. Nakon proživljenog iskustva, poželjno je posvetiti određeno vrijeme analiziranju djetetovog doživljaja kako bi dijete osvijestilo ono što je uradilo i kako se taj njegov čin odražava na okoliš.

Kvaliteta procesa razvoja osjetljivosti djece za probleme održiva razvoja ne ovisi samo o načinima percipiranja, već i o načinima osjećanja, razmišljanja, izražavanja djece o svojim iskustvima i doživljajima (Uzelac, Lepičnik-Vodopivec i Anđić, 2014). Ako želimo značajnu bliskost djeteta s prirodom, potrebno mu je omogućiti obilje vanjskih (prirodnih) poticaja za istraživanje i doživljavanje (Došen Dobud, 2016). Potaknuti tom činjenicom, odlučili smo ispitati kojim oblicima rada odgajatelji realiziraju praksu unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove, odnosno kojim oblicima rada potiču djecu na izravne susrete, direktan kontakt, odnosno neposredna iskustava u/s prirodom/okolišem.

4. OPREMLJENOST VANJSKOG PROSTORA ODGOJNO- OBRAZOVNE USTANOVE

Prostor je poput laboratorija u kojem se stalno nešto događa i istražuje, prate se procesi, pojave, unose se promjene, postavljaju se hipoteze i dobivaju odgovori o životu, svijetu, prirodi (Rigatti, 2000). Prostor nije samo sklad, estetika ili doživljaj, on je sastavnica dinamike i ima ulogu odgojnog čimbenika koji dopunjava i podupire dječji holistički razvoj (Vujičić, 2000). Dijete treba boraviti u bogatoj i poticajnoj okolini, koja mu služi za stjecanje najboljih iskustava i potiče ga na istraživanje (Vujičić, 2000). Sigurno i poticajno okruženje je „okruženje u kojem dijete bez čestog uključivanja odraslih može istraživati svijet oko sebe i igrati se prema vlastitom odabiru, a da pritom ne ugrožava sebe i druge“ (Vučemilović, 2006:27). Poticajno okruženje je ono u kojem su oprema i materijali primjereni pojedinom djetetu, odnosno njegovim razvojnim sposobnostima (Vučemilović, 2006). Učinkovitost opreme i materijala ovisi o odgajatelju, odnosno o rezultatima njegova rada i pristupa djeci (Miljak, 1996, prema Vujičić, 2000). Također, učinkovitost opreme ovisi i o poštivanju i uvažavanju dječjih osobnosti, omogućivanju slobode pri odabiru materijala, prostora, vršnjaka, omogućivanju i razvijanju njihove samostalnosti i slobode (Vujičić, 2000).

U Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja (2008) utvrđeni su prostorni i tehnički uvjeti koje moraju ispunjavati dječji vrtići:

- „vanjski prostori namijenjeni djeci moraju biti ograđeni i sigurni za djecu te sadržavati zelene površine, osunčane i hladovite prostore za igru.
- igrališta moraju imati površinu najmanje 15 m² po djetetu i biti odgovarajuće opremljena spravama primjerenim dobi djece, pitkom vodom i vodom za igru“ (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008:14).

Također, Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja (2008), vanjski prostor odgojno-obrazovne ustanove dijeli se na opće prostore i igrališta. Opći prostori obuhvaćaju: “prilazne putove, parkirališta i gospodarsko dvorište“ (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja, 2008:13).

Igrališta obuhvaćaju:

- „igrališta za djecu jaslične dobi,
- igrališta za djecu vrtićne dobi,
- prostore za poligon – vožnju,
- slobodne površine, spremište za vanjska igrališta,
- sanitarni čvor pristupačan s igrališta“ (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja, 2008:12).

Mnogo je prostora, situacija i mjesta u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ali i izvan nje koja mogu biti izazov, mogućnost za učenje i poticaj za istraživanje (Martinović, 2015). Prirodna je potreba djeteta da istražuje, da stječe nova iskustva i znanja o svemu što ga okružuje pa tako i prirodnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove (Martinović, 2015). Prirodno okruženje predškolske ustanove „ne treba ograničiti usko na prostor dvorišta i igrališta dječjeg vrtića. Poticajno vanjsko okruženje su parkovi, trgovi, fontane, šume, maslinici, voćnjaci, riječna i morska obala, ukratko, sva mjesta u prirodi koja djeci omogućavaju neposredno učenje istraživanjima, otkrivanjima i eksperimentiranjima. Za učenje u prirodnom okruženju djeca su visoko motivirana i stječu praktična znanja. Vrtić je dio užeg i šireg društvenog okruženja i od njega se ne treba nepotrebno izolirati.“ (Valjan Vukić, 2012:129). Iz stava autorice, vidljivo je kako je djeci potrebno omogućiti što više različitih iskustava s prirodom/okolišem izvan ustanove.

Razvoj osjetljivosti djece za održivi razvoj postiže se boravkom na vanjskim prostorima pri čemu se velika važnost pridaje opremanju vanjskog prostora odgojno-obrazovne ustanove (Vučemilović, 2006). Autorica Valjan Vukić (2012:128) ističe sljedeće: „Dojmove o vanjskom svijetu dijete prikuplja osjetilima vida, sluha, dodira, okusa i mirisa pa su za optimalan mentalni razvoj potrebni poticaji iz okruženja.“.

Arhitektura vanjskog prostora vrlo često ne odgovara i ne zadovoljava potrebe djece i odgajatelja za kvalitetnom i sigurnom provedbom aktivnosti na otvorenom prostoru (Vučemilović, 2006). Neadekvatna arhitektura vanjskog prostora može dovesti do nepotrebnog ozljeđivanja djece u igri, dok pažljivim planiranjem cjelokupnog prostora ove bismo posljedice mogli spriječiti (Vučemilović, 2006). Stoga se prilikom uređenja vanjskog prostora potrebno fokusirati na sva osjetila, odnosno na stimulaciju vanjskog prostora poput igre i učenja djece koje je uvijek spontano i sveobuhvatno (Vučemilović, 2006). Prilikom oblikovanja vanjskog prostora iznimno je važno uvažavati mišljenja svih stručnjaka koji sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja djece u odgojno-obrazovnim ustanovama, zbog činjenice da vanjski prostor djeluje na sva područja djetetova razvoja (Vujičić, 2000). Dječja igrališta moraju biti sigurna, opremom funkcionalna i prostorom prilagođena djeci predškolske dobi. Prema tome, zakoni, naputci i pravilnici kojima se određuje projektiranje, izgradnja i opremanje dječjih jaslica i vrtića moraju omogućiti i poticati kvalitetu življenja djece u jaslicama i dječjim vrtićima i biti u funkciji optimalnog razvoja djeteta (Vučemilović, 2006).

S obzirom na dječji uzrast javljaju se određena ograničenja u stavovima i mogućnostima „male i jasličke djece,, što mnogi autori osporavaju (Vujičić, 2000; Vučemilović, 2006; Uzelac, 2014). Van Liempd (2006, prema Valjan Vukić, 2012) proveo je istraživanje s ciljem utvrđivanja najvažnijih uvjeta koje mora zadovoljiti određena odgojno-obrazovna ustanova, a kako bi odgovarala potrebama djece, roditelja i odgajatelja. U istraživanju su djelatnici, roditelji i djeca trideset odgojno-obrazovnih ustanova procjenjivali povezanost fizičkog prostora, interijera i eksterijera s pedagoškom vizijom i praksom ustanove. Istraživanjem je utvrđeno kako je visok stupanj povezanosti između pedagoške vizije koju slijedi ustanova, dječjih aktivnosti i ponašanja, uočen u vrtićima koji su inspirirani Reggio pedagogijom (Valjan Vukić, 2012). Velika pozornost, prilikom istraživanja, pridana je i vanjskom prostoru. Autor uočava kako vanjski prostor mora biti inspirativan i osiguravati kvalitetnije mogućnosti za igru i prostor za druženje s drugima, od unutarnjeg prostora (Van Liempd, 2006, prema Valjan Vukić, 2012). U konačnici, istraživanjem je utvrđeno kako sami objekti (vanjska igrališta i unutarnja uređenja) utječu na ponašanje i dobrobit djece te su u korelaciji s dječjim razvojnim potrebama (Van Liempd, 2006, prema Valjan Vukić,

2012). Iz rezultata istraživanja, Van Liempd (2006, prema Valjan Vukić, 2012:131) zaključuje: „prilikom projektiranja i unutarnjeg i vanjskog uređenja prostora odgojno-obrazovne ustanove, pored pedagoške vizije trebalo uzeti u obzir dječju dob i stupanj njihova razvoja, kako bi se omogućili kvalitetni prostorni uvjeti, bilo vanjski ili unutarnji, za učenje i dječji holistički razvoj.“. Za „malu djecu“ poželjno je rabiti mjesta za puzanje i provlačenje, zaštite od sunca i kiše, ugodne boje i mirise, prostor s aromatičnim biljem, dok za djecu u prvoj i drugoj godini života predviđaju vanjski prostor namijenjen igri koja može inicirati, potaknuti i njegovati osjet čuđenja na izmjene godišnjih doba i poimanje prirodnog svijeta, odnosno da im dizajn omogući spoznaju kretanja na različite načine (Uzelac, Lepičnik Vodopivec, Anđić, 2014). Za djecu predškolske dobi, autorice prezentiraju pješčanike, cvijeće, drveće, vodene površine, kućice za igru, prostor za praktične djelatnosti, mjesta za sjedenje i/ili čitanje, prostor za vježbanje i istraživanje (Uzelac, Lepičnik Vodopivec, Anđić, 2014). Iz stavova autorica jasno je da je vanjsko dvorište potrebno prilagoditi svim uzrastima djece te im tako omogućiti što više novih i kvalitetnih iskustava s prirodom/okolišem.

Za potrebe zdravog rasta i holističkog razvoja djeteta, vrlo značajnu ulogu u praksi odgojno-obrazovnih ustanova imaju ponudeni materijali te opremljenost prostora, kako unutarnjeg, tako i onog vanjskog. Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja (2008), između ostalog, propisana su i mjerila za didaktička sredstva i druga pomagala potrebna za provedbu redovitih i posebnih programa. U skladu s navedenim mjerilima, didaktička sredstva i pomagala moraju zadovoljiti sve zadaće koje se ostvaruju u dječjem vrtiću (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008). Glavna mjerila za nabavu didaktičkog materijala su: „razvojna primjerenost, trajnost, lakoća uporabe, privlačnost i slično“ (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008:17). S time se slaže i autorica Došen Dobud (2016:152) koja tvrdi kako je „djeci za njihov razvoj potrebno pružanje obilja vanjskih poticaja za istraživanje i doživljavanje. Oni moraju biti i iz prirode, ako želimo toliko značajnu bliskost djeteta s prirodom. Njegovi će doživljaji i istraživanja poći od osjetila, percepcije, prema interiorizaciji, odnosno emotivnog razvoja pri čemu postaju svjesni vrednota te usvajaju stavove, načela simbole i prihvaćaju posljedice svojih izbora i djelovanja.“. Stalna dinamična izmjena sredstava i

kontinuirana ponuda novih materijala (iz svog okruženja) osvježava istraživanje djece i potiče ih na redefiniranje dosadašnjih spoznaja (Vujičić, 2000). Unošenjem nestrukturiranog prirodnog i industrijskog otpadnog materijala u radu s djecom suzbijamo prezasićenost, nezainteresiranost, dekvificiranost ili prezaposlenost koju mogu izazivati gotove igračke (Rigatti, 2000). Korištenjem materijala iz okruženja skrećemo pozornost djece na ljepotu i bogatstva okruženja, razvijamo eko radoznalost, inicijativu i odnos prema okolišu (Rigatti, 2000). Nestrukturiranim materijalima moraju zadovoljiti veliki raspon interesa od najjednostavnijih do kompliciranih sadržaja s ciljem zadovoljenja razlika među djecom, kako po interesima tako i po sposobnostima (Vujičić, 2000). Bavljenjem tim materijalima djeca predškolske dobi, od odbačenog i starog, stvaraju nešto novo, lijepo, funkcionalno, uporabno, a sve to proizašlo je iz njihovih ruku, misli, akcije, mašte (Vujičić, 2000). Također, uporabom nestrukturiranih materijala djecu potičemo:

- „na razmišljanje kako riješiti određeni problem,
- osposobljavamo ih za snalaženje u novonastalim situacijama,
- potičemo ih na aktivnost i cjelovito učenje,
- potičemo ih na istraživanje i uživanje u iznenađenjima,
- potičemo ih i utičemo na njihove sposobnosti te razvijanje identiteta, sigurnosti i osobne kompetencije,
- usmjeravamo ih na cjelovito učenje i „življenje života“,
- potičemo stvaralaštvo“ (Rigatti, 2000:165).

Postoje mnogi radovi kojima nam istraživači ukazuju na određene smjernice/sastavnice za stvaranje okruženja koje će omogućivati djeci da vide, dodiruju, kušaju, mirišu, igraju se, istražuju i eksperimentiraju. Rigatti (2000:3) smatra kako je prilikom uređenja vanjskog prostora odgojno-obrazovne ustanove potrebno obratiti pozornost na sljedeće sastavnice:

- „zdravstveno-higijenske,
- arhitektonska uz unos sastavnica okoliša koji se nalazi u okruženju ustanove,
- pedagoško-psihološka,

- estetska,
- ekonomska sastavnica
- te ekološka dimenzija unosa materijala za rad i aktivnosti.“

Valjan Vukić (2012) ukazuje na potrebu razumijevanja djetetovih potreba kako bi mu se omogućilo samostalno istraživanje, bez poželjno-uvjetovanih situacija, odnosno da sam otkriva i stvara nova znanja, spoznaje i iskustva. Takav stav i potrebu za razumijevanjem djeteta imaju i autorice Miljak i Vujičić (2002). Autorice naglašavaju važnost okruženja i ponuđenih materijala, govoreći da samo okruženje djeci šalje poruku o tome što odgajatelji misle o njihovim mogućnostima učenja, odgoja i obrazovanja (Miljak, Vujičić, 2002). Prema tome, sigurno i poticajno okruženje je ono u kojem dijete može istraživati svijet oko sebe i igrati se prema vlastitom odabiru, bez čestog uključivanja i interveniranja odraslih te da ne ugrožava sebe ili druge. Požgaj (2015) ukazuje na potpunu slobodu djece, odnosno na podjelu vanjskog prostora igrališta na interesne zone ili zone aktivnosti. Podjelom vanjskog igrališta na zone aktivnosti, djeca mogu slobodno birati zone u kojima se žele igrati, čime je djeci omogućeno prirodnije grupiranje po dobi i/ili interesu. Tako i djeca i odgajatelji zadovoljavaju svoje pravo na slobodan izbor (Požgaj, 2015). Zone aktivnosti koje sugerira autorica su:

- „zone za dramatizaciju i glazbeno-ritmičke aktivnosti,
- zone za likovni,
- zone za igre s vodom,
- zone za igru s pijeskom, zone za vrtlarstvo,
- prometna zona i grad,
- sportska zona,
- zona za odmaranje,
- zona druženja.“ (Požgaj, 2015:44).

Prostor ima ravnopravan utjecaj i ulogu koliko i odgajatelj te je njegovo kreiranje posebna i važna zadaća (Vujičić, 2000). Dijete stavljamo u situaciju da na ono što je pronašlo u okolini aktivno utječe i oblikuje (Vujičić, 2000). Tim načinom prelazimo iz

tradicionalnog koncepta učenja gdje smo poučavali uz vodeću ulogu odgajatelja, u proces samoučenja i samoaktivnosti djeteta (Vujičić, 2000).

Svjesni važne uloge poticajnog okruženja, odlučili smo ispitati odgajatelje o opremljenosti i učinkovitosti vanjskih prostora ustanova, u kojima realiziraju svoju odgojno-obrazovnu praksu, u poticanju direktnih kontakata istvaranju neposrednih iskustva djece u/s prirodi/om/okolišem.

II. EMPIRIJSKI DIO

5. METODOLOGIJA

5.1. Cilj, svrha i zadatci istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati praksu odgajatelja, odnosno prisutnost i učestalost oblika rada kojima potiču direktne kontakte i realiziraju neposredna iskustva djece kao izvora spoznaja o okolišu i održivom razvoju. Cilj rada bio je ispitati procjene odgajatelja o opremljenosti i učinkovitosti vanjskih prostora odgojno-obrazovnih ustanovau poticanju direktnih kontakata djece u/s prirodi/om i okolišu/em.

Prema zadanim ciljevima, formilirali smo sljedeće zadatke.

Z1: ispitati procjene odgajatelja o količini vremena koju djeca provode u direktnom kontaktu s prirodom/okolišem.

Z2: utvrditi oblike rada kojima odgajatelji potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem unutar odgojno-obrazovne ustanove.

Z3: utvrditi oblike rada kojima odgajatelji potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem izvan odgojno-obrazovne ustanove.

Z4: ispitati procjene odgajatelja o opremi koja se nalazi na vanjskim prostorima odgojno-obrazovnih ustanova.

Z5: ispitati procjene odgajatelja o učinkovitosti opreme namijenjene za poticanje direktnih kontakata i realizaciji neposrednih iskustva djece u prirodi/okolišu.

5.2. Hipoteze istraživanja

Na temelju postavljenih zadataka istraživanja formulirali smo sljedeće hipoteze:

H1: Djeca rane i predškolske dobi u najmanjoj mjeri se nalaze u direktnom kontaktu s prirodom/okolišem.

H2: Oblici rada kojima odgajatelji potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem unutar odgojno-obrazovne ustanove, u najvećoj mjeri su slobodne aktivnosti po dvorištu (unutar ustanove).

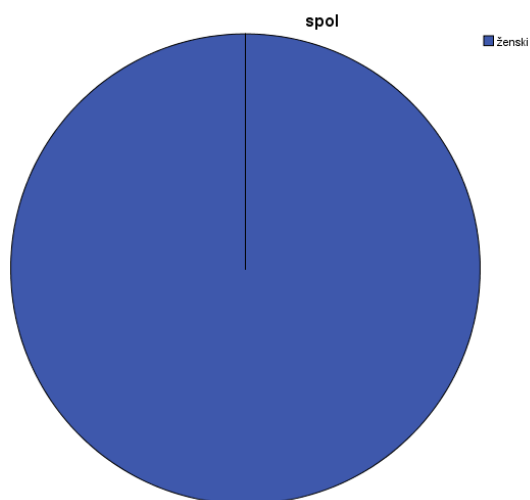
H3: Oblici rada kojima odgajatelji potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem izvan odgojno-obrazovne ustanove, u najvećoj mjeri su odlasci u obližnji park (izvan ustanove).

H4: Odgajatelji procjenjuju opremljenost vanjskog prostora odgojno-obrazovne ustanove kao vrlo malu.

H5: Odgajatelji procjenjuju da oprema namijenjena za poticanje direktnih kontakata djece i stvaranje neposrednih iskustava s prirodom/okolišem, nije učinkovita.

5.3. Uzorak

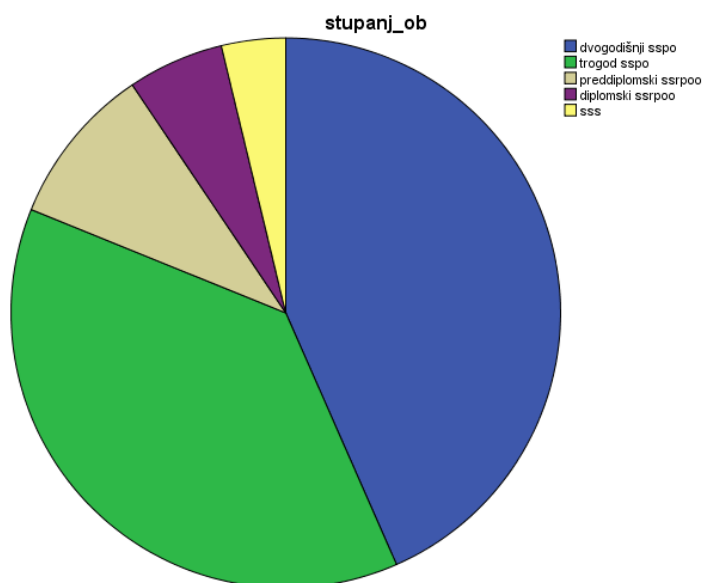
Anketni upitnik ispunjavali su odgajatelji i pripravnici DV „Rijeka“ (CPO „Potok“) i DV „Cvrčak“ Virovitica. Anketnim upitnikom utvrdili smo da su svi ispitanici ženskog spola. Rezultati su prikazani u Grafu 1.



Graf 1: Spol ispitanika

Stupanj obrazovanja odgajatelja i pripravnika ispitivali smo putem pet kategorija: dvogodišnji stručni studij predškolskog odgoja, trogodišnji stručni studij predškolskog odgoja, preddiplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, diplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te srednja stručna sprema. Rezultati su prikazani u Grafu 2.

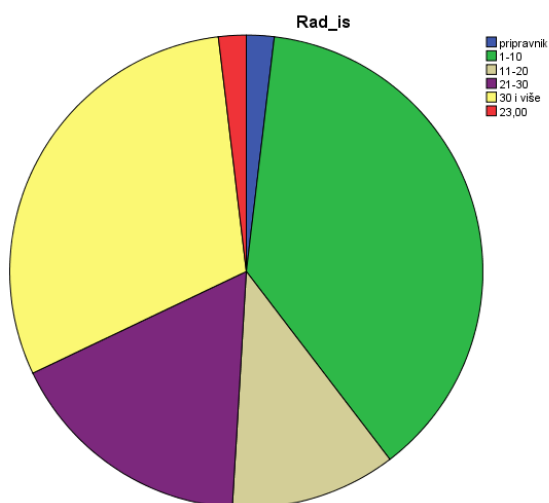
Od ukupnog broja ispitanika, njih 43,4% (N=23) završilo je dvogodišnji stručni studij predškolskog odgoja, 37,7% ispitanika (N=20) završilo je trogodišnji stručni studij predškolskog odgoja, 9,4% ispitanika (N=5) završilo je preddiplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 5,7% ispitanika (N=3) završilo je diplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 3,8% ispitanika (N=2) ima samo srednju stručnu spremu.



Graf 2: Stupanj obrazovanja ispitanika

Godine radnog iskustva ispitivali smo putem pet kategorijau u rasponu od 0 – pripravnik, 1 – 10 godina, 11 – 20 godina, 21 – 30 godina, 30 i više godina. Rezultati su prikazani u Grafu 2.

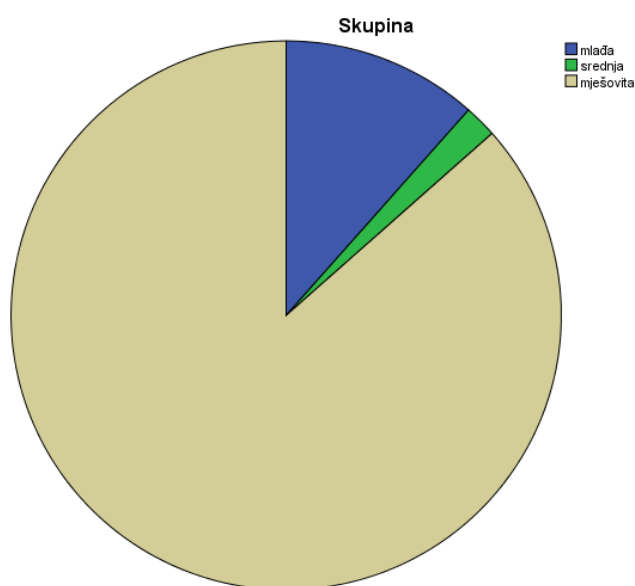
Rezultati su pokazali da 1,9% ispitanika (N=1) je pripravnik, 37,7% (N=20) ima od 1 – 10 godina radnog iskustva, 11,3% ispitanika (N=6) ima od 11 – 20 godina radnog iskustva, 17% ispitanika (N=9) ima od 21 – 30 godina radnog iskustva, 30,2% ispitanika (N=16) ima 30 i više godina radnog iskustva.



Graf 3: Radno iskustvo ispitanika

Ispitivali smo sastav odgojno-obrazovne skupine ispitanika u tri kategorije: mlađe, srednje i mješovite. Rezultati su prikazani u Grafu 4.

Od ukupnog broja ispitanika, njih 11,3% (N=6) sadrži mlađu odgojno-obrazovnu skupinu, 1,9% ispitanika (N=1) sadrži srednju odgojno-obrazovnu skupinu, dok njih 84,9% (N=45) sadrži mješovitu odgojno-obrazovnu skupinu te 1,9% ispitanika (N=1) nije odgovorilo na to pitanje.



Graf 4: Sastav odgojno-obrazovne skupine

5.4. Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja formuliran je anketni upitnik pod nazivom „Anketni upitnik o neposrednoj stvarnosti kao izvoru ekoloških iskustava i spoznaja djece o okolišu,“ koji se sastojao od devet pitanja. Primjer anketnog upitnika dostupan je pod „9. PRILOZI - 9.1. Primjer anketnog upitnika“.

Prva četiri pitanja anketnog upitnika utvrđivala su osnovne socio-demografske karakteristike ispitanika poput spola, stupnja obrazovanja, godina radnog iskustva te sastava skupine.

Peto pitanje glasilo je: „Molimo Vas da procijenite uolikoj mjeri se djeca nalaze u direktnom/izravnom kontaktu s prirodom/ okolišem u Vašem vrtiću.“.

Ispitanici su trebali zaokružiti nešto od ovih ponuđenih odgovora: „u najmanjoj mjeri“, „u maloj mjeri“, „u srednjoj mjeri“. „u velikoj mjeri“, „u najvećoj mjeri“. Šesto pitanje glasilo je: „ Molimo Vas da pored navedenih tvrdnji zaokružite 1. ako tu tvrdnju POSJEDUJE Vaš vanjski prostor vrtića, ili 2. ako tu tvrdnju NE POSJEDUJE Vaš vanjski prostor vrtića. Ako imate nešto što nismo naveli slobodno nadopunite.“. Ispitanicima je bilo ponuđeno: „Pijesak (pješčanik)“, „Voda (slavina, izvor, bunar)“, „Cvijeće (zasađeno, cvjetnjak)“, „Uzvišenja i udubljenja“, „Zelene površine (travnate)“, „Materijali za penjanje (penjalice)“, „Prostor za skrivanje“, „Cijevi različitih veličina“, „Tobogan“, „Ljuljačku“, „Klackalicu“, „Strukture za provlačenje“, „Nešto drugo__dopišite“. Ispitanici su trebali pored svakog gore navedenog odgovora zaokružiti broj jedan, ako to njihova ustanova posjeduje, ili broj dva, ako to njihova ustanova ne posjeduje.

Sedmo pitanje glasilo je: „Molimo Vas procijenite učinkovitost opreme koja se nalazi u Vašem vrtiću za poticanje neposrednih/izravnih/direktnih iskustva djece u prirodi i okolišu. (zaokružite samo jednu tvrdnju)“. Ispitanicima je zadatak bio zaokružiti jedan od tri ponuđena odgovora: „Oprema nije učinkovita.“, „Oprema je djelomično učinkovita.“, „Oprema je vrlo učinkovita“:

Osmo pitanje glasilo je: „Molimo Vas da procijenite koje oblike rada, za poticanje neposrednog iskustva djece s prirodom, koristite u okolišu vrtića, IZVAN odgojno-obrazovne ustanove. Budite ljubazni i zaokružite jedan broj u redu ISPOD PROCIJENJENOG ODGOVORA.“. Ispitanicima su bili ponuđeni ovi odgovori: „Odlazak u obližnji park.“, „Odlazak u muzej.“, „Odlazak u knjižnicu.“, „Odlazak u kazalište.“, „Odlazak u šetnje po ulici/ trgu.“, „Odlazak u šumu.“, „Odlazak u ustanove različitih namjena (npr. policija, bolnica, trgovina, ...).“, „Odlazak na izlete u prirodi.“, „Odlazak u neku drugu odgojno obrazovnu ustanovu.“, „Odlazak na obalu mora/ rijeke.“. Na Likertovoj skali od pet stupnjeva koja je glasila: 1-u najmanjoj mjeri, 2-u manjoj mjeri, 3-u osrednjoj mjeri, 4-u većoj mjeri, 5-u najvećoj mjeri, ispitanici su morali zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora.

Deveto pitanje glasilo je: „Molimo Vas da procijenite koje oblike rada, za poticanje neposrednog iskustva djece s prirodom, koristite u okolišu vrtića, UNUTAR odgojno-obrazovne ustanove. Budite ljubazni i zaokružite jedan broj

u redu ISPOD PROCIJENJENOG ODGOVORA.“. Ispitanicima je bilo ponuđeno: “Slobodne aktivnosti/igre u dvorištu (djece slobodno trče, hodaju, igraju se)“, “Šetnja dvorištem (promatranje, osluškivanje.“, “Uređivanje dvorišta (sadnja cvijeća, čišćenje, skupljanje lišća)“, “Izrađivanja staništa ili hranilišta za životinje“, “Pokusi u dvorištu“,“Istraživanja u dvorištu“, “Konstrukcijske aktivnosti (građenja, oblikovanja)“. Na Likertovoj skali od pet stupnjeva koja je glasila: 1-u najmanjoj mjeri, 2-u manjoj mjeri, 3-u osrednjoj mjeri, 4-u većoj mjeri, 5-u najvećoj mjeri, ispitanici su morali zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora.

5.5. Postupci provođenja istraživanja i obrada podataka

Nakon prikupljene potrebne dokumentacije od fakulteta i uspostavljanja suradnje s vrtićima u gradu Rijeci i gradu Virovitici, uslijedila je distribucija anketnog upitnika putem pedagoginja, kao i prikupljanje ispunjenih anketnih upitnika. Istraživanje je provedeno u studenom 2017. godine. Podatci su obrađivani računalnim programom za statističku obradu SPSS. U radu su prikazivani rezultati na deskriptivnoj razini, odnosno grafički i u tablicama.

6. REZULTATI

6.1. Rezultati istraživanja- procjene odgajatelja o količini direktnog kontakta djece s prirodom/okolišem

Naš prvi zadatak odnosio se na ispitivanje procjene odgajatelja o količini direktnog kontakta djece s prirodom/okolišem. Kako bi dobili odgovor na taj zadatak formulirali smo pitanje u anketnom upitniku koje je glasilo: „Molimo Vas da procijenite uolikoj mjeri se djeca nalaze u direktnom/izravnom kontaktu s prirodom/okolišem u Vašem vrtiću.“ Ispitanici su trebali zaokružiti nešto od ovih ponuđenih odgovora: „u najmanjoj mjeri“, „u maloj mjeri“, „u srednjoj mjeri“, „u velikoj mjeri“, „u najvećoj mjeri“. Na temelju prikupljenih podataka, analiza je ukazala na rezultate koje prikazujemo u Tablici 1.

Tablica 1: Rezultati istraživanja- procjene odgajatelja o količini direktnog kontakta djece s prirodom/okolišem

	N	MIN	MAX	M	SD
Direktan kontakt	50	1	5	3,28	1,0

N- broj; Min- minimalna vrijednost; Max- maksimalna vrijednost; M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija

Rezultati istraživanja ukazuju da su ispitanici direktan kontakt djece s okolišem procijenili srednjom ocjenom, odnosno da djeca u osrednjoj mjeri provode vrijeme u direktnom kontaktu s prirodom.

Poznata je činjenica da dijete mora biti u kontaktu s prirodom/okolišem kako bi razvilo osjetljivost za okoliš koja započinje prilikom aktivnosti percipiranja okoliša i problema do kojih se dolazi (Uzelac I Starčević, 1999). Iako Louv (2015) u svojim istraživanjima zaključuje kako djeca sve manje svog slobodnog vremena provode na otvorenim prostorima, na temelju našeg istraživanja uočavamo kako ispitanici procjenjuju da u njihovim odgojno-obrazovnim ustanovama direktan kontakt djeteta s prirodom nije u potpunosti zanemaren. Schepers i van Liempd (2010) polaze od činjenice kako su se ljudi počeli sve više udaljavati od prirode, što ujedno ostavlja

značajne posljedice na odgoj i obrazovanje sadašnjih i budućih generacija. Rješenje pomoću kojeg bi se ljudi prestali otuđivati od okoliša, ove autorice pronalaze u odgoju i obrazovanju. Schepers i van Liempd (2010) ističu da bi djeca trebala provoditi svoje slobodno vrijeme i vrijeme tijekom boravka u odgojno-obrazovnoj ustanovi, što više na otvorenim prostorima, bilo kroz igru, rekreaciju ili istraživanja. Također, na temelju našeg istraživanja, možemo zaključiti kako odgajatelji procjenjuju da djeca svoje vrijeme tijekom boravka u odgojno-obrazovnoj ustanovi provode što više na otvorenim prostorima.

Prema dobivenim rezultatima, možemo zaključiti da hipoteza: „Djeca rane i predškolske dobi se nalaze u najmanjoj mjeri direktnom kontaktu s prirodom/okolišem.“, **nije potvrđena.**

6.2. Rezultati istraživanja-procjene odgajatelja o oblicima rada pomoću kojih potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem UNUTAR odgojno-obrazovne ustanove.

Za ispitivanje drugog zadatka odnosno oblika rada unutar vrtića, formulirali samo pitanje koje je glasilo: „Molimo Vas da procijenite koje oblike rada, za poticanje neposrednog iskustva djece s prirodom, koristite u okolišu vrtića, UNUTAR odgojno-obrazovne ustanove. Budite ljubazni i zaokružite jedan broj u redu ISPOD PROCIJENJENOG ODGOVORA.“. Sljedeći oblici rada su bili ponuđeni kao mogući odgovor: “Slobodne aktivnosti/igre u dvorištu (djece slobodno trče, hodaju, igraju se)“, “Šetnja dvorištem (promatranje, oslušivanje)“, “Uređivanje dvorišta (sadnja cvijeća, čišćenje, skupljanje lišća)“, “Konstrukcijske aktivnosti (građenja, oblikovanja)“, “Pokusi u dvorištu“, “Istraživanja u dvorištu“, “Izrađivanja staništa ili hranilišta za životinje“. Zadatak im je bio pored svakog od ponuđenih odgovora zaokružiti jedan broj od jedan do pet, s time da je svaki broj određivao pojedinu mjeru, to jest: 1-u najmanjoj mjeri, 2-u manjoj mjeri, 3-u osrednjoj mjeri, 4-u većoj mjeri, 5-u najvećoj mjeri. Rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 2: Rezultati istraživanja—procjene odgajatelja o oblicima rada pomoću kojih potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem UNUTAR odgojno-obrazovne ustanove.

	N	MIN	MAX	M	SD
Slobodne aktivnosti/igre u dvorištu (djece slobodno trče, hodaju, igraju se)	53	2	5	4,30	1,08
Šetnja dvorištem (promatranje, oslušivanje)	52	2	5	4,08	1,06
Uređivanje dvorišta (sadnja cvijeća, čišćenje, skupljanje lišća)	52	1	5	3,06	1,39
Konstruktivske aktivnosti (građenja, oblikovanja)	51	1	5	2,41	1,18
Pokusi u dvorištu	51	1	5	2,61	1,31
Istraživanja u dvorištu	50	1	5	3,32	1,33
Izrađivanje staništa ili hranilišta za životinje.	52	1	5	3,25	1,37

N- broj; Min- minimalna vrijednost; Max-aksimalna vrijednost; M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija

Rezultati istraživanja pokazuju kako ispitanici u velikoj mjeri prakticiraju slobodne aktivnosti/igre u dvorištu (M=4,30, SD=1,08) te šetnje dvorištem (M=4,08, SD=1,06). Oni oblici rada koji su prosječni jesu: istraživanja u dvorištu (M=3,32, SD=1,33), izrađivanje staništa ili hranilišta za životinje (M=3,25, SD=1,37) i uređivanje dvorišta (M=3,06, SD=1,39). Oblici rada koji se prakticiraju u najmanjoj mjeri su pokusi u dvorištu (M=2,61, SD=1,31) i konstruktivske aktivnosti (M=2,41, SD=1,18).

Poznata je činjenica da slobodnom igrom na otvorenom prostoru, djeci omogućujemo prilagođavanje njihovim tjelesnim i kognitivnim sposobnostima (Schepers, van Liempt, 2010). Slobodnom igrom u vrtiću na otvorenom, u dvorištu, od najranije dobi odgajatelji omogućuju i potiču različite oblike kretanja kroz interakciju s drugom djecom u stvaranju spontanijih i prirodnih socijalnih formacija, potičući ostale razvojne sposobnosti djece i učenje na najprirodniji način (Požgaj, 2015). Drugim riječima, djeci omogućujemo rast na socio-emocionalnom planu pomoću razgovora, pristanka na kompromis, diskutiranja i slično (Krog, 2010, prema Valjan Vulić, 2012). Iako je velika pozornost dana samostalnim aktivnostima, smatramo da odgajatelj mora biti svjestan kada i na koji način on može i mora utjecati na slobodnu aktivnost. Kako su djeca primorana iskustvo stjecati za vrijeme boravka u odgojno-obrazovnoj instituciji,

odgajatelji ih tijekom aktivnosti potiču na različite oblike aktivnosti, bilo da je riječ o šetnjama, proučavanju biljaka, životinja ili samog dvorišta ustanove (Hübl, Tursan, Rendulić, 2014). Na temelju našeg istraživanja saznajemo kako ispitanici, u određenim mjerama, djeci omogućuju različite oblike aktivnosti.

Prema dobivenim rezultatima, možemo zaključiti da je hipoteza: „Oblici rada, kojima odgajatelji potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem unutar odgojno-obrazovne ustanove, u najvećoj mjeri su slobodne aktivnosti po dvorištu(unutar ustanove)“ **potvrđena**.

6.3. Rezultati istraživanja-procjene odgajatelja o oblicima rada pomoću kojih potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem IZVAN odgojno-obrazovne ustanove

Trećim zadatkom htjeli smo ispitati oblike rada pomoću kojih odgajatelji potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem izvan odgojno-obrazovne ustanove. Kako bismo to ispitali, postavili smo pitanje koje je glasilo: „Molimo Vas da procijenite koje oblike rada, za poticanje neposrednog iskustva djece s prirodom, koristite u okolišu vrtića, IZVAN odgojno-obrazovne ustanove. Budite ljubazni i zaokružite jedan broj u redu ISPOD PROCIJENJENOG ODGOVORA.“. Ponuđeni oblik rada kao mogući odgovor bio je: „Odlazak u obližnji park“, „Odlazak u muzej“, „Odlazak u knjižnicu“, „Odlazak u kazalište“, „Odlazak u šetnje po ulici/ trgu“, „Odlazak u šumu“, „Odlazak u ustanove različitih namjena (npr. policija, bolnica, trgovina, ...)“, „Odlazak na izlete u prirodi“, „Odlazak u neku drugu odgojno obrazovnu ustanovu“, „Odlazak na obalu mora/ rijeke“. Zadatak im je bio pored svakog od ponuđenog odgovora zaokružiti broj od jedan do pet, s time da je svaki broj određivao pojedinu mjeru, to jest: 1-u najmanjoj mjeri, 2-u manjoj mjeri, 3-u osrednjoj mjeri, 4-u većoj mjeri, 5-u najvećoj mjeri. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 3: Rezultati istraživanja-procjene odgajatelja o oblicima rada pomoću kojih potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem izvan odgojno-obrazovne ustanove

	N	MIN	MAX	M	SD
Odlazak u obližnji park.	52	1	5	2,44	1,21
Odlazak u muzej.	48	1	5	1,77	0,97
Odlazak u knjižnicu.	50	1	5	2,18	1,08
Odlazak u kazalište.	49	1	5	2,89	1,32
Odlazak u šetnje po ulici/ trgu.	49	1	5	2,89	1,28
Odlazak u šumu.	50	1	4	1,48	0,84
Odlazak na obalu mora/ rijeke.	49	1	4	1,35	0,66
Odlazak na izlete u prirodi.	49	1	4	2,00	1,02
Odlazak u neku drugu odgojno obrazovnu ustanovu.	50	1	5	2,38	1,22
Odlazak u ustanove različitih namjena (npr. policija, bolnica, trgovina, ...).	50	1	4	2,4	1,09

N- broj; Min- minimalna vrijednost;Max- maksimalna vrijednost; M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija

Rezultati istraživanja pokazuju kako ispitanici većinom u maloj mjeri prakticiraju oblike rada izvan odgojno-obrazovne ustanove. Nadalje, oblici rada koje najčešće koriste su odlazak u kazalište (M=2,89, SD=1,32) ili šetnje po ulicama/trgovima (M=2,89, SD=1,28). Nakon njih slijedi odlazak u obližnji park (M=2,44, SD=1,21), odlazak u ustanove različitih namjena (M=2,4, SD=1,09), odlazak u neku drugu odgojno-obrazovnu ustanovu (M=2,38, SD=1,22), odlazak u knjižnicu (M=2,18, SD=1,08) te odlazak na izlete u prirodi (M=2,00, SD=1,02). Oblici rada koje najmanje prakticiraju su odlazak u muzej (M=1,77, SD=0,97), odlazak u šumu (M=1,48, SD=0,84) te odlazak na obalu mora/rijeka (M=1,35, SD=0,66).

Postoji činjenica da djeca počinju razumjeti prirodu i njenu različitost tek kada u njoj (s njom) prožive određena iskustva (Starčević, Uzelac, 1999). Analizirajući rezultate oblika rada izvan odgojno-obrazovne ustanove, vidljivo je da se prirodno okruženje vrtića ograničilo na prostor dvorišta i igrališta vrtića. Uzrok tome je što odgajatelji u nedovoljnoj mjeri prakticiraju različite oblike rada pomoću kojih bi djeca doživjela neposredan kontakt izvan odgojno-obrazovne ustanove. Valjan Vukić (2012) naglašava da se treba razlučiti prirodno okruženje vrtića, odnosno proširiti na cijelu

zajednicu oko odgojno-obrazovne ustanove. Zbog toga što samostalan vanjski prostor odgojno-obrazovne ustanove ne može zadovoljiti razvojne potrebe pojedinog djeteta i zbog toga što je dijete zrelije, posebice na kognitivnoj razini, ono traži nešto novo, nešto s čime se još nije susrelo, nešto što će mu biti izazov (Valjan Vukić, 2012). Nadalje, javlja se pitanje kako će dijete sustavno promatrati neki dio prirode, imenovati ga i opisati, uspoređivati s nekim drugim oblikom? Kako će utvrđivati zajedničke i različite karakteristike, uređivati i mjeriti, klasificirati prema utvrđenim zajedničkim i različitim karakteristikama? Kako će istraživati, predviđati te kritički vrednovati postignute rezultate i njihovu uporabu, ako nema dovoljno iskustva s različitim oblicima doživljavanja prirode? U konačnici, zaključujemo kako je vrlo važno imati što veći obujam oblika rada izvan odgojno-obrazovne ustanove, kako bi dječji doživljaji bili intenzivniji, odnosno kako bi se „preobrazili,, u nova znanja i iskustva koja će s vremenom nadopunjivati, mijenjati ili ponovno stvarati potpuno nova znanja i iskustva.

Prema dobivenim rezultatima, možemo zaključiti da je hipoteza: „Oblici rada, kojima odgajatelji potiču direktan kontakt i realiziraju neposredna iskustva djece s prirodom/okolišem izvan odgojno-obrazovne ustanove, u najvećoj mjeri su odlasci u obližnji park (izvan ustanove)“ **djelomično potvrđena.**

6.4. Rezultati istraživanja- procjene odgajatelja o opremi koja se nalazi na vanjskim prostorima odgojno-obrazovnih ustanova

Četvrtim zadatkom istraživanja, ispitivali smo procjenu odgajatelja o opremi kojase nalazi na vanjskim prostorima odgojno-obrazovnih ustanova. To smo ispitivali pitanjem koje je glasilo ovako: „Molimo Vas da pored navedenih tvrdnji zaokružite 1, ako tu tvrdnju POSJEDUJE Vaš vanjski prostor vrtića, ili 2, ako tu tvrdnju NE POSJEDUJE Vaš vanjski prostor vrtića. Ako imate nešto što nismo naveli slobodno nadopunite.“. Ispod pitanja nalazile su se ove tvrdnje: „Pijesak (pješčanik)“, “Voda (slavina, izvor, bunar)“, “Cvijeeće (zasađeno, cvjetnjak)“, “Uzvišenja i udubljenja“, “Zelene površine (travnate)“, “Materijali za penjanje (penjalice)“, “Prostor za skrivanje“, “Cijevi različitih veličina“, “Tobogan“, “Ljuljačku“, “Klackalicu“, “Strukture za provlačenje“, “Nešto drugo __dopišite“. Ispitanici su trebali pored svakog

gore navedenog odgovora zaokružiti broj jedan, ako to njihova ustanova posjeduje, ili broj 2, ako to njihova ustanova ne posjeduje. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4: Rezultati istraživanja- procjene odgajatelja o opremi koja se nalazi na vanjskim prostorima odgojno-obrazovnih ustanova

Tvrdnje:	POSJEDUJE		NEPOSJEDUJE		NEMA ODGOVORA	
	%	N	%	N	%	N
Pijesak (pješčanik)	96,2	51	3,8	2	-	-
Voda (slavina, izvor, bunar)	39,6	21	58,6	31	1,9	1
Cvijeće (zasađeno, cvjetnjak)	84,9	45	15,1	8	-	-
Uzvišenja i udubljenja	90,6	48	5,7	3	3,85	2
Zelene površine (travnate)	79,2	42	18,9	10	1,9	1
Materijali za penjanje (penjalice)	96,2	51	3,8	2	-	-
Prostor za skrivanje	86,8	46	9,4	5	3,85	2
Cijevi različitih veličina	45,3	24	50,9	27	3,85	2
Tobogan	95,5	49	7,5	4	-	-
Ljuljačku	86,8	46	13,2	7	-	-
Klackalicu	60,4	32	37,7	20	1,9	1
Strukture za provlačenje	81,1	43	18,9	10	-	-
Nešto drugo__dopišite	11,3	6	11,3	6	77,4	41

%-postotak, N-frekvencija

Analizirajući rezultate, vidljivo je da najveći broj vanjskih prostora odgojno-obrazovnih ustanova posjeduje pijesak (96,2%, N=51), materijale za penjanje (96,2%, N=51) te tobogane (95,5%, N=49). Zatim slijede ljuljačke (86,8%, N=46) i prostor za skrivanje (86,8%, N=46), cvijeće (84,9%, N=45), strukture za provlačenje (81,1%, N=43), zelene površine 79,2%, N=42), klackalice (60,4%, N=32), cijevi različitih veličina (45,3%, N=24) te voda (39,6%, N=21). Isto tako, najveći broj vanjskih prostora odgojno-obrazovnih ustanova ne posjeduje vodu (58,6%, N=31) i cijevi različitih veličina (50,9%, N=27). Zatim slijede klackalice (37,7%, N=20), zelene površine (18,9%, N=10)

i strukture za provlačenje (18,9%, N=10), cvijeće (15,1%, N=8), ljuljačke (13,2%, N=7), prostor za skrivanje (9,4%, N=5), tobogani (7,5%, N=4), uzvišenja i udubljenja (5,7%, N=3), materijali za penjanje (3,8%, N=2) te pijesak (3,8%, N=2).

Opće je poznato da je djeci za njihov razvoj potrebno obilje vanjskih poticaja za istraživanje i doživljavanje koje možemo pronaći na vanjskom prostoru odgojno-obrazovne ustanove (Došen Dobud, 2016). Za djecu predškolske dobi osiguravaju se pješčanici, cvijeće, drveće, vodene površine, kućice za igru, prostor za praktične djelatnosti, mjesta za sjedenje i/ili čitanje, prostor za vježbanje i istraživanje (Uzelac, Lepičnik Vodopivec i Anđić, 2014). Vanjsko dvorište potrebno je prilagoditi svim uzrastima djece te im tako omogućiti što više novih i kvalitetnih iskustava s prirodom/okolišem (Uzelac, Lepičnik Vodopivec i Anđić, 2014). U igri na otvorenom, timskim igrama loptom, na penjalicama i ljuljačkama, u pješčanicima ili na travnjacima djeca se oslobađaju viška energije, upoznaju svoje tijelo, njegove granice, mogućnosti i sposobnosti (Vučemilović, 2006). Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja (2008) propisano je obvezno posjedovanje pitke vode i vode za igru. Na temelju našeg istraživanja vidljivo je da samo 39,6% ustanova posjeduje vodu na vanjskom prostoru. S obzirom na dobivene rezultate možemo zaključiti kako su vanjski prostori odgojno-obrazovnih ustanova u optimalnoj mjeri opremljeni različitim materijalima. Što više sastavnica uspijemo ugraditi u oblikovanje životne i radne sredine vrtića, to je i veća pretpostavka podupiranja dječjeg razvoja uopće pa tako i ekološke osjetljivosti i stjecanja pravih stavova i odnosa prema prirodi (Rigatti, 2000). U konačnici, zaključujemo kako je potrebno omogućiti da vanjski prostor odgojno-obrazovne ustanove ima raznovrsne prostore i sadržaje koji djetetu omogućuju slobodnu, kreativnu i sigurnu igru, zbog toga što igra na otvorenom omogućuje djeci odrastanje usklađeno s vlastitim tjelesnim potrebama.

Prema dobivenim rezultatima, možemo zaključiti kako hipoteza: „Odgajatelji procjenjuju opremljenost vanjskog prostora odgojno-obrazovne ustanove kao vrlo malu“, **nije potvrđena**.

6.5. Rezultati istraživanja-procjene odgajatelja o učinkovitosti opreme namijenjene za poticanje direktnih kontakata i realizaciju neposrednih iskustva djece u prirodi/okolišu

Procjenu učinkovitosti opreme vanjskog prostora, ispitivali smo sljedećim pitanjem: „Molimo Vas procijenite učinkovitost opreme koja se nalazi u Vašem vrtiću za poticanje neposrednih/izravnih/direktnih iskustva djece u prirodi i okolišu. (zaokružite samo jednu tvrdnju)“. Ispitanicima je zadatak bio zaokružiti jedan od tri ponuđena odgovora: „Oprema nije učinkovita.“, „Oprema je djelomično učinkovita.“, „Oprema je vrlo učinkovita“. Rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 5: Rezultati istraživanja-procjene odgajatelja o učinkovitosti opreme namijenjene za poticanje direktnih kontakata djece s prirodom/okolišem i realizaciju neposrednih iskustava

	N	MIN	MAX	M	SD
Učinkovitost vanjskog prostora	50	1	3	2,34	0,52

N- broj; Min- minimalna vrijednost; Max- maksimalna vrijednost; M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija

Rezultati istraživanja pokazuju kako ispitanici smatraju da je opremljenost njihovih vanjskih prostora odgojno-obrazovne ustanove djelomično učinkovita (M=2,34, SD=0,52).

Učinkovitost opreme vanjskog prostora odgojno-obrazovne ustanove, očituje se kada dijete može samostalno i s entuzijazmom istraživati svijet oko sebe i istraživati prema vlastitom odabiru, bez čestih intervencija odgajatelja (Vučemilović, 2006). Sprave za igru na otvorenom poput ljuljački, tobogana, penjalica i vrtuljaka na dječjim igralištima potrebna su i važna oprema (Vujičić, 2000). No, treba voditi računa o tome da su takve sprave postavljene na odgovarajućem mjestu, da su visinom prilagođene djetetu te da imaju mekanu podlogu za ublažavanje posljedica pada i ozljeđivanja djece (Vučemilović, 2006). Arhitektura vanjskog prostora vrlo često ne odgovara i ne zadovoljava potrebe djece i odgajatelja za kvalitetnom i sigurnom provedbom aktivnosti

na otvorenom prostoru (Vučemilović, 2006). Dječja igrališta moraju biti sigurna opremom, funkcionalna i prostorom prilagođena djeci predškolske dobi. Prema tome, zakoni, naputci i pravilnici kojima se određuje projektiranje, izgradnja i opremanje dječjih jaslica i vrtića moraju omogućiti i poticati kvalitetu življenja djece u jaslicama i dječjim vrtićima i biti u funkciji optimalnog razvoja djeteta (Vučemilović, 2006). Prilikom oblikovanja vanjskog prostora iznimno je važno uvažavati mišljenja svih stručnjaka koji sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja djece u odgojno-obrazovnim ustanovama zbog činjenice da vanjski prostor djeluje na sva područja djetetova razvoja (Vujičić, 2000). Na temelju našeg istraživanja, možemo zaključiti kako arhitektura i oprema vanjskog prostora odgojno-obrazovne ustanove zadovoljavaju individualne potrebe djeteta te da su prilagođena svim uzrastima.

Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti kako hipoteza: „Odgajatelji procjenjuju da oprema, namijenjena za poticanje direktnih kontakata djece i stvaranje neposrednih iskustava prirodom/okolišem, nije učinkovita.“ **nije potvrđena.**

7. ZAKLJUČAK

U teorijskom dijelu ovog rada smo definirali temeljne pojmove koncepta odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. Opisali smo smjernice za rad predškolskih ustanova koje postoje u Nacionalnom okvirnom kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te opisali praksu rada predškolskih ustanova u području odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. Utvrdili smo da ciljevi odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj počivaju na ranom razvoju ekološke osjetljivosti do koje se dolazi kroz razna iskustva s prirodom/okolišem. Kako bi se postigla ekološka osvjetljivost djece, potrebno je stvaranje neposrednih iskustava putem omogućavanja raznovrsnih kontakata s prirodom/okolišem kao izvora spoznaja o okolišu i održivom razvoju. Opisane odrednice opreme, učinkovitost i funkcionalnost vanjskih prostora također moraju biti prilagođeni uzrastu djeteta kako bi poticali direktne kontakte i stvaranje neposrednih iskustava djece kao izvora spoznaja o okolišu i održivom razvoju.

U empirijskom dijelu rada prikazali smo rezultate istraživanja prakse odgajatelja o oblicima direktnih kontakata i stvaranju neposrednih iskustava djece s okolišem/prirodom kao izvorom spoznaja djece o okolišu i održivom razvoju.

Prvim zadatkom istraživanja htjeli smo utvrditi koliko često odgajatelji procjenjuju da su djeca u direktnom kontaktu s prirodom i realiziraju neposredna iskustva djece s okolišem. Nakon što smo proveli istraživanje, utvrdili smo da odgajatelji procjenjuju direktne kontakte djecu s okolišem/prirodom „u osrednjoj mjeri“. Time naša prva hipoteza nije potvrđena.

Drugim zadatkom su ispitivani oblici rada koje prakticiraju odgajatelji kako bi poticali direktan kontakt i realizirali neposredna iskustava djece u okolišu unutar odgojno-obrazovne ustanove. Rezultatima istraživanja utvrđeno je da prakticiraju slobodne aktivnosti, odnosno da djeca samostalno biraju gdje će i kada biti u direktnom kontaktu s prirodom i realizirati, stvarati neposredna iskustva u okolišu i o njemu. Druga postavljena hipoteza je u cijelosti potvrđena.

Trećim zadatkom smo ispitivali koje oblike rada prakticiraju odgajatelji, kako bi potakli direktan kontakt djece i realizaciju neposrednih iskustava u okolišu/em, izvan odgojno-obrazovne ustanove. Istraživanjem smo utvrdili kako odgajatelji većinom u

maloj mjeri praktiraju oblike rada izvan odgojno-obrazovne ustanove. Oblici rada koji su procjenjeni najvišim rezultatima su odlazak u kazalište i šetnje ulicom/trgom. Međutim, odlasci u park su također procjenjeni srednje visokim vrijednostima. Time je naša treća hipoteza djelomično potvrđena.

Četvrtim zadatkom htjeli smo saznati procjene odgajatelji o opremi koja se nalazi na vanjskim prostorima njihove odgojno-obrazovne ustanove. Istraživanjem smo utvrdili kako su odgajatelji zadovoljni opremom, čime četvrta hipoteza nije potvrđena.

Petim zadatkom istraživanja ispitivali smo procjene odgajatelja o učinkovitosti opreme namijenjene za poticanje direktnog kontakta i realizaciju neposrednih iskustava djece s prirodom/okolišem. Analizirajući rezultate istraživanja saznali smo kako su odgajatelji djelomično zadovoljni opremom s kojom raspolažu. Time peta hipoteza nije potvrđena.

Na temelju prikaznih rezultata istraživanja, možemo izvesti sljedeće smjernice:

- u budućoj praksi rada trebalo bi posvetiti veću pozornost osiguravanju veće količine vremena organizaciji raznih oblika direktnih kontakata djece u/s okolišu/em i realizaciji neposrednih iskustva kao izvora spoznaja djece o okolišu i održivom razvoju,
- propitivati i analizirati uređenost, učinkovitost i funkcionalnost vanjskih prostora, kao i opreme u predškolskim ustanovama te shodno tome pristupiti njihovom unaprjeđivanju;
- dati veći naglasak u obrazovanju odgajatelja, ali i njihovom stručnom usavršavanju u području odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj.

U konačnici možemo zaključiti kako smo ovim istraživanjem postigli željeni cilj. Kroz ispitivanje prakse odgajatelja utvrdili smo koliko često i pomoću kojih oblika rada su djeca u direktnom kontaktu s prirodom i u mogućnosti stvaranja neposrednih iskustava u/o okolišu i održivom razvoju. Također, smo utvrdili kako odgajatelji procjenjuju učinkovitost opreme i materijala na vanjskim prostorima odgojno-obrazovnih ustanova. Iako smo iznenađeni dobivenim rezultatima, vjerujemo kako su odgajatelji svjesni svog utjecaja na holistički razvoj djeteta, te utjecaja na razvoj ekološke osvjetljivosti djece. Ovom prilikom bismo još jednom naglasili kako su

okruženje i ponuđeni materijali koji djetetu omogućuju mnogo doživljaja, uz koje ostvaruju niz iskustava, jedan od značajnih puteva k stvaranju pozitivnih odnosa prema sebi i okolini. Potrebno je naglasiti i da je učinkovitost i opremljenost prostora i ponuđenih materijala rezultat djelovanja odgajatelja, ali i ustanova za odgoj i obrazovanje te mogućnosti lokalne zajednice. Ako je lokalna zajednica uključena u procese značajnije implementacije odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj u zajednicu, otvaraju se nove mogućnosti poticanja provedbe prakse na otvorenim prostorima i izvan odgojno-obrazovne ustanove. Pritom je značajno napomenuti kako uspješna provedba koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj ovisi i o obrazovanju i stručnom usavršavanju odgajatelja. Što je više odgajatelj svjestan i upućen u oblike prakse pomoću kojih može poticati djecu na razvijanje ekološke osjetljivosti, to će i implementacija koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskim ustanovama biti i kvalitetnija.

8. POPIS LITERATURE

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2011). *Obrazovanje za održivi razvoj*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
2. Anđić, D. (2007). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj. *Metodički ogleđi : časopis za filozofiju odgoja*, 14(2), 9-23. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20764>.
3. Davis, J., M. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood?. U. I. Samuelsson, Y. Kaga (Ur.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (18-24). Paris: UNESCO.
4. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete- istraživač istvaralac*. Zagreb: Alinea.
5. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Preuzeto s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html.
6. Engdahl, I., Ärlemalm-Hagsé, E. (2008). Swedish preschool children show interest and are involved in the future of the world – Children’s voices must influence education for sustainable development. U. I. Samuelsson, Y. Kaga (Ur.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (116-121). Paris: UNESCO.
7. Hübl, G.A., Tursan, M., Rendulić, D. (2013). Planinarenje s predškolicima. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(74), 18-22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/158943>.
8. Jambrović, F. (2011). Održivi razvoj u obrazovanju. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 2(1), 14-27. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71319>.
9. Louy, Richard (2015). *Posljednje dijete u šumi*. Lekenik: Ostvarenje.
10. Martinović, N. (2015). Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 35-36. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172752>.
11. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.

12. Miljak, A., Vujičić, L. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom* „ Dječja Kuća„. Rovinj: Predškolska ustanova Dječji vrtić i jaslice „Neven„.
13. Nacionalni kurikulum za rani ipredškolski odgoj i obrazovanje (2014). Preuzeto s <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>.
14. ODRAZ-Održivi razvoj zajednice (2015). *Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030*. Zagreb: ODRAZ.
15. Petrovič Sočo, B. (2000). Neke suvremene stručno-metodičke osnove ekološkogodgoja u predškolskoj ustanovi. U. V. Uzelac i sur. (Ur.), *Ekologija – korak bliže djetetu*(43-48).Rijeka: Tiskara „Linija„.
16. Požgaj, Ž. (2015). Suživot unutarnjeg i vanjskog prostora. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 41-45. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169972>.
17. Pramling Samuelsson, I., Kaga, Y., Anđić, D. (2013). O konceptu održivog razvoja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(74), 2-5. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/158873>.
18. Republika Hrvatska: Ministarstvo gospodarstva (2015). *Vodič o sigurnosti dječjih igrališta*. Zagreb: Ministarstvo gospodarstva.
19. Rigatti, Z. (2000). Ekološka dimenzija prostora vrtića. U. V. Uzelac i sur. (Ur.), *Ekologija – korak bliže djetetu*(162-168).Rijeka: Tiskara „Linija„.
20. Rabušićová, M., Engdahl, I. (2012). Obrazovanje za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(67), 6-9. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124013>.
21. Schepers, W., van Liempd, I. (2010). Avantura u prirodi. *Djeca u Europi : zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 2(4), 2-3. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123511>.

22. Sušić, G. (2000). Biologijski pristup ekološkom odgoju u predškolskoj dobi. U. V. Uzelac i sur. (Ur.), *Ekologija – korak bliže djetetu*(76-77).Rijeka: Tiskara „Linija,,.
23. Šikić, B., Devernay, B. (2010). Da me vidi cijela zemaljska kugla, vidjela bi da se smijem. *Djeca u Europi : zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 2(4), 20-21. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123520>.
24. Tilbury, D. (1995).Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990. *Environmental Education Research, Vol. 1, No. 2*, 195-212.
25. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje-održivi razvoj*. Golden marketing. Tehnička knjiga-Zagreb.
26. Uzelac, V., Starčević, I. (1999).*Djeca i okoliš*. Rijeka: Adamić.
27. Uzelac, V. (1993). *Djelatnosti u razvoju ekološke osjetljivosti djece*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
28. Uzelac, V. (1996). *Okoliš-obrazovanje-odgajatelji/učitelji*. Zagreb:Hrvatski pedagoško-književni zbor.
29. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7(1), 123-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99897>.
30. Vodopivec-Lepičnik, J. (2007.).*Prvi koraci u odgoju i obrazovanju za okoliš*. Kraljevo: Alisa Press,.
31. Vučemilović, Lj. (2006). Igralište po mjeri djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(44), 27-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177841>.
32. Vujičić, L. (2000). Ekologija prostora i društvenih odnosa u institucionalnom kontekstu. U. V. Uzelac i sur. (Ur.), *Ekologija – korak bliže djetetu*(str. 38-42).Rijeka: Tiskara „Linija,,.

9. PRILOZI

9.1. Primjer anketnog upitnika

ANKETNI UPITNIK O NEPOSREDNOJ STVARNOSTI KAO IZVORU EKOLOŠKIH ISKUSTAVA I SPOZNAJA DJECE O OKOLIŠU

Poštovani odgajatelju/ice!

Pred Vama se nalazi anketni upitnik o neposrednoj stvarnosti kao izvoru ekoloških iskustva i spoznaja djece rane i predškolske dobi. Cilj ovog istraživanja je ispitati praksu odgajatelja u organiziranju/poticanju direktnih kontakata djece s prirodom/okolišem. Rezultati ovog istraživanja koristiti će se isključivo za izradu završnog rada, a sudjelovanje je u potpunosti dobrovoljno. Anketa je anonimna, stoga Vas molim da odgovorite što iskrenije i objektivnije kako bismo dobili uvid u Vaša mišljenja i stavove. Za ispunjavanje ovog anketnog upitnika trebati će Vam 5-10 minuta. Hvala Vam na sudjelovanju!!!

Kristina Mirović, studentica 3. godine Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kontakt: mirovicka1@gmail.com

1. Spol (zaokružite): M Ž

2. Stupanj obrazovanja (zaokružite):

- a) Dvogodišnji stručni studij predškolskog odgoja
- b) Trogodišnji stručni studij predškolskog odgoja
- c) Preddiplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- d) Diplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

3. Koliko imate radnog iskustva (zaokružite):

- a) 0 – pripravnik
- b) 1 – 10
- c) 11 – 20
- d) 21 – 30
- e) 30 i više

4. Vaša skupina je...? Zaokružite i/ ili dopišite, ako smatrate da je potrebno.

- a) mlađa _____
- b) srednja _____
- c) mješovita _____

5. Molimo Vas da procijenite uolikoj mjeri se djeca nalaze u direktnom/izravnom kontaktu s prirodom/ okolišem u Vašem vrtiću (zaokružite).

- a) u najmanjoj mjeri
- b) u maloj mjeri
- c) u srednjoj mjeri
- d) u velikoj mjeri
- e) u najvećoj mjeri

6. Molimo Vas da pored navedenih tvrdnji zaokružite 1, ako tu tvrdnju POSJEDUJE Vaš vanjski prostor vrtića, ili 2, ako tu tvrdnju NE POSJEDUJE Vaš vanjski prostor vrtića. Ako imate nešto što nismo naveli slobodno nadopunite.

Tvrdnje:	Posjeduje	Ne posjeduje
Pijesak (pješčanik)	1	2
Voda (slavina, izvor, bunar)	1	2
Cvijeće (zasađeno, cvjetnjak)	1	2
Uzvišenja i udubljenja	1	2
Zelene površine (travnate)	1	2
Materijali za penjanje (penjalice)	1	2
Prostor za skrivanje	1	2
Cijevi različitih veličina	1	2
Tobogan	1	2
Ljuljačku	1	2
Klackalicu	1	2
Strukture za provlačenje	1	2
Nešto drugo __dopišite	1	2

7. Molimo Vas procijenite učinkovitost opreme koja se nalazi u Vašem vrtiću za poticanje neposrednih/izravnih/direktnih iskustva djece u prirodi i okolišu. (zaokružite samo jednu tvrdnju):

- a) Oprema nije učinkovita. b) Oprema je djelomično učinkovita. c) Oprema je vrlo učinkovita.

8. Molimo Vas da procijenite koje oblike rada, za poticanje neposrednog iskustva djece s prirodom, koristite u okolišu vrtića, IZVAN odgojno-obrazovne ustanove. Budite ljubazni i zaokružite jedan broj u redu ISPOD PROCIJENJENOG ODGOVORA.

Oblici rada:	U najmanjoj mjeri	U manjoj mjeri	U osrednjoj mjeri	U većoj mjeri	U najvećoj mjeri
Odlazak u obližnji park.	1	2	3	4	5
Odlazak u muzej.	1	2	3	4	5
Odlazak u knjižnicu.	1	2	3	4	5
Odlazak u kazalište.	1	2	3	4	5
Odlazak u šetnje po ulici/ trgu.	1	2	3	4	5
Odlazak u šumu.	1	2	3	4	5
Odlazak na obalu mora/ rijeke.	1	2	3	4	5
Odlazak na izlete u prirodi.	1	2	3	4	5
Odlazak u neku drugu odgojno obrazovnu ustanovu.	1	2	3	4	5
Odlazak u ustanove različitih namjena (npr. policija, bolnica, trgovina, ...).	1	2	3	4	5

9. Molimo Vas da procijenite koje oblike rada, za poticanje neposrednog iskustva djece s prirodom, koristite u okolišu vrtića, UNUTAR odgojno-obrazovne ustanove. Budite ljubazni i zaokružite jedan broj u redu ISPOD PROCIJENJENOG ODGOVORA.

Oblici rada:	U najmanjoj mjeri	U manjoj mjeri	U osrednjoj mjeri	U većoj mjeri	U najvećoj mjeri
Slobodne aktivnosti/igre u dvorištu (djece slobodno trče, hodaju, igraju se)	1	2	3	4	5
Šetnja dvorištem (promatranje, osluškivanje)	1	2	3	4	5
Uređivanje dvorišta (sadnja cvijeća, čišćenje, skupljanje lišća)	1	2	3	4	5
Izrađivanja staništa ili hranilišta za životinje.	1	2	3	4	5
Pokusi u dvorištu	1	2	3	4	5
Istraživanja u dvorištu	1	2	3	4	5
Konstruktivske aktivnosti (građenja, oblikovanja)	1	2	3	4	5

Zahvaljujem se na iskrenosti i suradnji!